

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté de l'éducation

Performa

Maîtrise en enseignement au collégial

La validation de la grille d'évaluation du stage final
en Techniques d'éducation spécialisée
par les répondantes et les répondants des milieux de stage

Par

Daphné-Rébecca Arbour

Matricule :

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître en enseignement (M. Éd.)
Maîtrise en enseignement au collégial

Mai 2018

© Arbour Daphné-Rébecca, 2018

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

La validation de la grille d'évaluation du stage final
en Techniques d'éducation spécialisée
par les répondantes et les répondants des milieux de stage

Daphné-Rébecca Arbour

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

_____ Directeur d'essai
Robert Howe

_____ Évaluatrice de l'essai
Raymonde Gosselin

Essai accepté le :

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier M. Robert Howe qui m'a accompagnée en tant que directeur d'essai. Je lui exprime toute ma gratitude pour avoir accepté ce rôle et pour avoir su si bien me guider. Je suis honorée d'avoir été accompagnée par une telle sommité. Nos discussions vont me manquer.

Je remercie tous mes collègues du département d'éducation spécialisée, car étant donné la nature de mon essai, toutes et tous y ont collaboré. Je tiens à remercier tout spécialement, ma collègue Sylvie avec qui j'ai travaillé étroitement pour revoir la première grille d'évaluation et préparer les groupes de discussion. Son implication m'a beaucoup apporté et je lui en suis très reconnaissante.

Je remercie également toutes les éducatrices et les éducateurs spécialisés qui ont accompagné nos stagiaires en TES à la session d'automne 2017 et qui ont pris le temps de remplir le questionnaire et de répondre à mes questions lors des entretiens semi-dirigés. Sans leur collaboration, ce projet d'essai n'aurait pas pu avoir lieu.

Mes démarches menant à l'obtention de la Maîtrise en éducation sont accompagnées du soutien continu de plusieurs de mes proches et amis. Je ne peux tous les nommer, mais je leur suis très reconnaissante. Je tiens à dire un merci spécial à mon père et à Lucie pour leurs encouragements si fréquents et l'expression de leur fierté a été d'une grande motivation. Merci à ma mère pour son aide, ses corrections ici et là et sa présence. À ma tante Lisette, qui a accepté de me lire, je la remercie pour cette aide précieuse. Je ne peux terminer mes remerciements sans faire mention à mon conjoint Martin et à mes deux merveilleuses filles Amélie et Lauralie. Ils m'ont soutenue et ont fait preuve d'une grande patience à plusieurs moments durant ce long processus lorsque par exemple je m'isolais de vous pour mener à terme mon projet. Je vous aime.

SOMMAIRE

Cet essai présente les démarches de validation de la grille d'évaluation du stage final en Techniques d'éducation spécialisée (TES) du Cégep régional de Lanaudière à Joliette par les répondantes et les répondants des milieux de stage.

Le programme des Techniques d'éducation spécialisée (351.A0), comme d'autres formations techniques au collégial, offre une portion de sa formation par des stages ; ceux-ci sont l'occasion pour les étudiantes et les étudiants de consolider le développement des compétences attendues d'un technicien débutant dans ce métier de relation d'aide avec des personnes vulnérables.

Les stages représentent une part importante de la formation puisqu'ils se déroulent dans des contextes d'apprentissage authentiques. Les apprentissages qui y sont réalisés favorisent l'intégration de ceux réalisés en classe d'autant plus qu'ils permettent de confirmer et de manifester les attitudes professionnelles attendues en présence de personnes présentant de réelles difficultés d'adaptation ou d'intégration.

Les stages sont supervisés par un membre du corps enseignant du département de TES. De plus, dans le milieu de stage, les stagiaires sont accompagnés quotidiennement par une éducatrice spécialisée ou un éducateur spécialisé qui y travaille. Dans le cadre de la formation en TES à Joliette, on les identifie en tant que répondantes et répondants de stage.

Pour guider et évaluer les apprentissages des stagiaires, une grille d'évaluation est conçue et revue uniquement par les membres du corps enseignant du département de TES. Mais dans quelle mesure la grille d'évaluation du stage final en TES, dite de deuxième génération, est-elle suffisamment conviviale pour permettre aux répondantes et aux répondants des milieux de stage de collaborer efficacement à l'évaluation des

apprentissages des stagiaires ? C'est à cette question que nous tentons de répondre dans cette recherche et nous visons les objectifs suivants pour y parvenir :

1. Juger la validité du contenu de la grille d'évaluation de deuxième génération du stage de 3^e année en TES auprès des répondantes et des répondants de stage.
2. Apprécier l'efficacité de la forme de grille d'évaluation de deuxième génération du stage de 3^e année en TES auprès des répondantes et des répondants de stage.

Une approche méthodologique qualitative s'inscrivant dans le paradigme interprétatif est choisie pour réaliser cette recherche. Ceux qui ont accepté de collaborer sont tous des répondantes et des répondants de stage ayant accompagné des stagiaires du stage final (5^e session) en TES du Cégep régional de Lanaudière à Joliette à la session d'automne 2017. Ce sont 34 d'entre eux (54%) qui ont accepté de remplir un questionnaire en ligne et 10 (16%) qui ont collaboré à un entretien semi-dirigé avec la chercheuse.

L'analyse des données recueillies, tirées de l'expérience de ces personnes, s'appuie sur des principes théoriques entourant l'évaluation des apprentissages dans un contexte de stage à l'aide d'une grille d'évaluation à échelle descriptive validée à partir de critères de qualité recherchés pour ce type d'instrument d'évaluation.

Ne visant pas la généralisation des résultats, ceux obtenus dans cet essai permettent d'identifier les éléments de la grille qui correspondent bien ou non aux critères de qualités recherchés pour ce type d'instrument d'évaluation. Les résultats obtenus permettent de proposer des modifications à la grille d'évaluation de stage et même de proposer d'autres aménagements possibles pour soutenir les répondantes et les répondants de stage dans leurs rôles auprès des stagiaires en TES.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE.....	3
TABLE DES MATIÈRES.....	5
LISTE DES TABLEAUX.....	9
LISTE DES FIGURES	10
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	11
INTRODUCTION.....	13
PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE	17
1 LE CONTEXTE DE L'ESSAI.....	17
1.1 Le programme de Techniques d'éducation spécialisée à Joliette	17
1.2 Les stages	20
1.3 L'évaluation des stages	22
2 LE PROBLÈME DE L'ESSAI.....	24
2.1 Les difficultés liées à l'utilisation de la grille	25
2.1.1 Les difficultés liées au contenu de la grille	25
2.1.2 La difficulté liée à la validation de la grille.....	27
2.2 Les difficultés liées à l'utilisation de la grille pour assumer les responsabilités des répondants des milieux de stage.....	28
2.2.1 Les difficultés à reconnaître les différentes fonctions de la grille	28
2.2.2 La formation des répondantes et des répondants.....	29
3 LA QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI	30

DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....	31
1 LA SUPERVISION DE STAGE.....	32
1.1 Les fonctions des membres de la triade de supervision	35
1.2 La ou le stagiaire	36
1.3 La superviseure et le superviseur	36
1.4 La répondante et le répondant de stage	37
2 L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES EN STAGE.....	38
2.1 Le nouveau paradigme en évaluation des apprentissages.....	39
2.2 L'évaluation des apprentissages en stage.....	41
2.3 L'instrument d'évaluation.....	41
2.4 Les critères de qualité d'un instrument de mesure.....	42
2.5 La grille d'évaluation descriptive.....	47
2.6 Les défis liés à l'utilisation de grilles.....	50
2.7 Les étapes d'élaboration et de validation	51
3 LA SYNTHÈSE DES ÉLÉMENTS THÉORIQUES RETENUS.....	53
4 LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI.....	56
TROISIÈME CHAPITRE LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE	57
1 L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE ET TYPE D'ESSAI	57
1.1 Le paradigme épistémologique	58
1.2 Le type d'essai.....	58
1.3 Le devis de recherche.....	58
2 L'ÉCHANTILLON.....	59
2.1 Les critères de sélection	59
2.2 Le recrutement	61

2.3 Les rajustements dans l'échantillonnage.....	62
3 LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE.....	63
4 LA MÉTHODE ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	65
4.1 Le questionnaire	65
4.2 Le groupe focalisé	67
4.3 Les rajustements aux méthodes et instruments de collecte de données et ajout d'un entretien semi-dirigé.....	68
5 LES MODALITÉS D'ANALYSE.....	70
6 LES CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ.....	71
7 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	73
QUATRIÈME CHAPITRE LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	77
1 LES CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS	77
2 LES FAITS SAILLANTS ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ESSAI.....	80
2.1 La convivialité de la forme de la grille d'évaluation de stage	81
2.2 La validité de la grille	83
2.2.1 La clarté.....	84
2.2.2 La pertinence	87
2.2.3 L'efficacité	89
2.2.4 La représentativité quant à la réalité du marché du travail.....	92
2.3 Les facteurs externes à la grille d'évaluation du stage ayant une incidence sur sa validité.....	96
2.3.1 La fréquence d'utilisation de la grille d'évaluation du stage	97
2.3.2 La formation sur l'encadrement de stagiaire	98
2.4 Les améliorations suggérées	100

CONCLUSION.....	103
1 LA SYNTHÈSE DE L'ESSAI.....	103
2 LES LIMITES DE L'ESSAI.....	105
3 LES RETOMBÉES ET LES SUITES	106
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	109
ANNEXE A GRILLE DE COURS DU PROGRAMME DE TES	115
ANNEXE B SCHÉMA HOLISTIQUE DU CONTEXTE DE L'ESSAI.....	116
ANNEXE C GRILLE D'ÉVALUATION À ÉCHELLE DESCRIPTIVE DE 1^{RE} GÉNÉRATION.....	117
ANNEXE D GRILLE D'ÉVALUATION DE 2^E GÉNÉRATION	137
ANNEXE E CHANGEMENTS APPORTÉS À LA GRILLE D'ÉVALUATION DE 2^E GÉNÉRATION	154
ANNEXE F QUESTIONNAIRE EN LIGNE	156
ANNEXE G LETTRE D'INFORMATION DISTRIBUÉE AUX RÉPONDANTES ET RÉPONDANTS DU STAGE	161
ANNEXE H FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ - GROUPES DE DISCUSSION.....	163
ANNEXE I FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ - ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS.....	168
ANNEXE J CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE.....	173
ANNEXE K GRILLE D'ENTREVUE - ENTRETIENS TÉLÉPHONIQUES.....	174
ANNEXE L GRILLE D'ENTREVUE - GROUPES DE DISCUSSIONS	175

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Compétences ministérielles regroupées sous un libellé unique intégrateur dans le programme en éducation spécialisée.....	19
Tableau 2 Description des stages de la formation en éducation spécialisée au CRLJ	21
Tableau 3 Adaptation des quatre dimensions de l'activité de supervision selon Paradis	34
Tableau 4 Responsabilités du superviseur de stage en TES	37
Tableau 5 Critères de qualité d'un instrument de mesure et mots clés associés.....	47
Tableau 6 Comparaison des étapes d'élaboration d'une grille d'évaluation à échelles descriptives.....	52
Tableau 7 Déroulement du projet de recherche	64
Tableau 8 Niveaux de performance de la grille d'évaluation du stage de consolidation en TES	94
Tableau 9 Exemple de l'ajout d'un espace à cocher dans la grille d'évaluation	101

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Répartition des participantes et des participants au questionnaire et aux entretiens téléphoniques ainsi que des stagiaires selon les types de milieux.....	78
Figure 2	Nombre d'années d'expérience cumulées des répondants au questionnaire (n = 34).....	79
Figure 3	Réponses sur la pertinence de la section Utilisation de la grille de stage (n = 34)	82
Figure 4	Réponses sur la satisfaction de la mise en page générale de la grille et du temps nécessaire pour la remplir	83
Figure 5	Réponses sur la clarté des objectifs d'apprentissage du stage de consolidation.....	85
Figure 6	Réponses sur la clarté des comportements attendus de chacun des objectifs d'apprentissage	85
Figure 7	Réponses sur la pertinence des objectifs d'apprentissage du stage de consolidation.....	87
Figure 8	Réponses sur la pertinence des comportements attendus pour chacun des objectifs d'apprentissage	88
Figure 9	Réponses sur l'efficacité de la grille d'évaluation	89
Figure 10	Réponses sur la redondance dans la grille de stage.....	91
Figure 11	Réponses sur la représentativité des apprentissages attendus pour un stage terminal en TES.....	93
Figure 12	Fréquence d'utilisation de la grille d'évaluation du stage en dehors des trois rencontres tripartites officielles	97

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CRLJ	Cégep Régional de Lanaudière à Joliette
CER	Comité d'éthique et de recherche
ES	Éducatrice ou éducateur spécialisé
ESP	Épreuve synthèse de programme
MEC	Maîtrise en enseignement collégial
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports
MESS	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science
TES	Techniques d'éducation spécialisée
UdeS	Université de Sherbrooke

INTRODUCTION

Les programmes techniques du collégial au Québec ont la particularité d'offrir une formation spécifique en classe, mais aussi sur des lieux de stage. Les étudiantes et les étudiants doivent développer un certain nombre de compétences énoncées dans le devis ministériel de chaque programme. Dans ce contexte d'approche par compétences, il est opportun de faire vivre des situations d'apprentissage authentiques pour développer et évaluer ces compétences, ce que permettent les stages prévus dans les programmes de formation.

À cet effet, le programme des Techniques d'éducation spécialisée (TES) au Cégep Régional de Lanaudière à Joliette (CRLJ) prévoit trois stages dans le but de permettre aux étudiantes et aux étudiants de développer les compétences et les attitudes professionnelles qu'exige l'exercice de ce métier. Ces stages se déroulent dans des milieux d'intervention auprès de personnes vulnérables ou à risque de l'être. La particularité du stage est qu'il est sous la supervision d'une enseignante ou d'un enseignant du département de TES, mais aussi d'un maître de stage, nommé ici répondante ou répondant de stage, qui travaille dans ce milieu d'intervention. L'enseignante ou l'enseignant qui supervise les stagiaires a la responsabilité d'évaluer leurs apprentissages sans être en contact direct avec eux dans le milieu de stage. Cette évaluation se fait avec la collaboration des répondantes et des répondants de stage, et ce, à l'aide d'outils d'évaluation élaborés et revus uniquement par les enseignantes et les enseignants du département de TES.

Certains défis sont rattachés à ce contexte particulier de l'évaluation des apprentissages en stage et cela motive la mise en place d'une recherche en éducation. Ainsi, la question générale de l'essai est : dans quelle mesure la grille d'évaluation du stage final en TES de deuxième génération est-elle suffisamment conviviale pour

permettre aux répondantes et aux répondants des milieux de stage de collaborer à l'évaluation des apprentissages des stagiaires ?

L'essai, qui est divisé en quatre chapitres, débute dans un premier temps par la problématique qui concerne l'évaluation du stage de troisième année en éducation spécialisée au CRLJ. Plus spécifiquement, il est question du rôle joué par les répondantes et les répondants qui accueillent les stagiaires sur leur lieu de travail et qui collaborent à leur évaluation avec l'utilisation de la grille d'évaluation à échelle descriptive élaborée en 2012, grille qui n'a pas été validée officiellement. La question générale de l'essai sera exposée à la fin de ce chapitre.

Dans le second chapitre, le cadre de référence, issu d'une recension d'écrits, définit des concepts clés de la problématique, dont la supervision de stage et l'évaluation des apprentissages dans ce contexte. En particulier, il est question du nouveau paradigme en évaluation des apprentissages, de l'instrument d'évaluation des apprentissages à proprement dit et des critères de qualité recherchés de cet instrument pour favoriser sa validité. À cet effet, la grille d'évaluation à échelle descriptive est le type d'instrument présenté. Les objectifs spécifiques de l'essai seront présentés à la fin de ce chapitre.

Le troisième chapitre expose d'abord l'approche méthodologique qualitative qui est enrichie de données quantitatives, le type d'essai soit la validation de matériel pédagogique ainsi que les raisons qui ont justifié ces choix. En plus de la méthodologie, nous présentons l'échantillon, le déroulement général de la recherche ainsi que les méthodes et instruments de collecte de données. Puisque la méthodologie prévue a dû être ajustée en raison d'imprévus durant le déroulement de la recherche, ces changements sont décrits et justifiés en regard des objectifs de l'essai et des principes liés au type ciblé de recherche. Ce chapitre présente en dernier lieu les modalités d'analyse, les critères de scientificité et les considérations éthiques qui encadrent cette recherche.

Finally, the fourth chapter presents first the characteristics of participants and participants who collaborated in the research. The salient facts from the collection of data and their codification are presented and then analyzed in light of the reference framework of the study, of the research question and specific objectives of the study. The salient facts of the research results deal with the conviviality of the form of the evaluation grid, its validity, external factors to the evaluation grid having an incidence on its validity and then with suggested improvements.

In conclusion, we make a summary reminder of the research results. We present the limits of the research and then we complete this study by drawing a portrait of the envisaged outcomes as well as the recommended follow-up by the researcher.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Le programme de formation Techniques d'éducation spécialisée est composé de cours de formation générale (par exemple : anglais et philosophie) et spécifique (par exemple sur la relation d'aide, sur la communication ou encore sur l'intervention spécifique auprès d'enfants qui présentent des retards de développement), de stages de formation qui se déroulent dans différents milieux d'intervention ainsi qu'un projet intégré à la dernière session de formation. Nous décrivons certaines particularités du programme en éducation spécialisée au Cégep régional de Lanaudière à Joliette (CRLJ), les différents stages qui font partie de la formation ainsi que la façon d'y évaluer les apprentissages. Cela permettra d'établir le contexte de la recherche, mais aussi la problématique identifiée dans le cadre de cet essai.

1 LE CONTEXTE DE L'ESSAI

1.1 Le programme de Techniques d'éducation spécialisée à Joliette

Les programmes de formation au collégial au Québec sont élaborés à partir du devis ministériel (Gouvernement du Québec, 2005). Depuis 2004, la formation compte 26 compétences. La formation spécifique du programme en éducation spécialisée au CRLJ est constituée de plusieurs cours qui se déroulent en classe, de trois stages, de familiarisation, d'expérimentation et de consolidation qui se déroulent dans des milieux d'intervention ainsi que d'un projet intégré¹ (annexe A). L'épreuve synthèse de programme (ESP) est constituée de : 50 % de la note finale du stage final (5^e session),

¹ En équipe de 4 à 6 étudiantes et étudiants, le projet intégré leur permet de réaliser toutes les étapes d'un projet d'intervention favorisant soit le maintien des personnes, vivant une problématique sociale, dans leur milieu de vie ou la prévention de l'apparition d'une telle problématique. Les projets se déroulent dans un milieu d'intervention.

appelé Stage de consolidation, et 50 % des notes individuelles du projet intégré (6^e session). Ces éléments de la formation sont présentés en schéma à l'annexe B.

En 2011, les enseignants et les enseignantes du département de TES ont exprimé leur désir de revoir l'organisation des activités d'évaluation des stages. C'est à l'automne 2011 qu'est présentée à la direction du CRLJ une demande en vue de procéder à l'actualisation du programme. Le Cégep a donc confié au comité de programme :

Le mandat de procéder à l'actualisation du programme de TES autour de trois principaux objectifs : ajouter un profil de formation interculturel, apporter des ajustements à la couverture des compétences de la formation spécifique du programme et réorganiser les activités d'évaluation dans les stages. (Cégep régional de Lanaudière à Joliette, 2012, p. 4)

Le devis du programme en éducation spécialisée (Gouvernement du Québec, 2005) indique que « les compétences du programme ont été articulées dans une perspective où est pris en considération l'ensemble des problématiques d'intervention que l'éducatrice ou l'éducateur rencontre dans l'exercice de sa profession » (p. 53). À cet effet, une compétence unique² est élaborée localement afin de regrouper 8 des 26 compétences (Cégep régional de Lanaudière à Joliette, 2012) en raison de leur similitude liée à la capacité d'effectuer des interventions. Le tableau 1, Compétences ministérielles regroupées sous un libellé unique intégrateur dans le programme en éducation spécialisée, présente les 8 compétences qui sont désormais fusionnées. Elles sont fusionnées puisqu'elles sont toutes liées directement à l'intervention psychosociale, mais chacune d'elles vise des problématiques différentes telles que la déficience intellectuelle ou encore, les troubles neurologiques.

Dans le Rapport d'actualisation de programme Techniques d'éducation spécialisée (Cégep régional de Lanaudière à Joliette, 2012), on recommande :

² Effectuer des interventions auprès des personnes et de leur réseau dans différents milieux et contextes culturels

Au regard de la réorganisation des activités d'évaluation dans les stages du programme TES : faire porter l'évaluation en stages sur le niveau d'atteinte d'une super compétence « Effectuer » qui regroupe les éléments communs de huit des neuf compétences « Effectuer » de la formation spécifique et qui exclut les éléments liés à des clientèles spécifiques (p. 8).

Les stagiaires réalisent leur stage dans des milieux diversifiés telles les écoles primaires et secondaires, les établissements du réseau de la santé et des services sociaux ou encore dans des organismes à buts non lucratifs. C'est donc cette compétence unique qui est visée pour chacun des 3 stages de la formation et ce, peu importe la clientèle rencontrée dans les milieux.

Tableau 1
Compétences ministérielles regroupées sous un libellé unique intégrateur dans le programme en éducation spécialisée

01AA - Effectuer des interventions auprès de personnes en processus de réinsertion sociale ou socioprofessionnelle.
046T - Effectuer des interventions auprès de jeunes présentant des difficultés sur le plan des apprentissages scolaires et du langage.
046U - Effectuer des interventions d'adaptation et de réadaptation auprès de jeunes présentant des difficultés d'adaptation.
01A6 - Effectuer des interventions de réadaptation auprès de personnes ayant des troubles de santé mentale et de toxicomanie.
01A7 - Effectuer des interventions auprès de personnes vivant l'exclusion sociale et des problématiques de violence.
019Z - Effectuer des interventions d'adaptation et de réadaptation auprès de personnes ayant une déficience intellectuelle.
01A0 - Effectuer des interventions d'adaptation et de réadaptation auprès de personnes présentant une déficience et des déficits physiques et neurologiques.
01A2 - Effectuer des interventions auprès de personnes âgées en perte d'autonomie.

Cégep régional de Lanaudière à Joliette. (2012). *Rapport d'activités de programme 351-A0- Techniques d'éducation spécialisée*. Joliette : Cégep Régional de Lanaudière à Joliette.

Une neuvième compétence³ ciblant l'intervention en situation de crise est exclue de ce regroupement. Puisqu'elle ne vise pas une clientèle spécifique comme les

³ 01AB : Effectuer des interventions auprès de personnes en situation de crise (MEQ, 2004)

huit autres compétences liées à la capacité d'effectuer des interventions et qu'elle fait référence à un contexte précis d'intervention auquel les stagiaires ne font pas nécessairement face en stage, elle ne fut pas considérée dans le libellé de la compétence unique intégratrice.

1.2 Les stages

Les stages représentent près du tiers du programme Techniques d'éducation spécialisée. Un stage, c'est l'occasion pour l'étudiante, l'étudiant d'être supervisé afin de consolider ses savoirs théoriques acquis en classe, de développer les savoirs-être attendus par la profession et donc de développer les compétences prévues au programme de formation dans un contexte réel (Barbès, 2001 ; Gosselin et Raîche, 2008 ; Gouvernement du Québec, 2004 ; Trottier, 1990 ; Villeneuve, 1994).

Au CRLJ, les stages de la formation en éducation spécialisée se présentent sous trois formes différentes. La description de ces stages est que présentée dans le tableau 2, Description des stages de la formation en éducation spécialisée au CRLJ. Dans le cadre de cet essai, il sera question du dernier stage de la formation, soit le Stage de consolidation (offert à la 5^e session).

Au CRLJ, les stagiaires en éducation spécialisée sont supervisés par une enseignante ou un enseignant du département dans « une démarche continue d'échanges, à l'intérieur d'une relation de confiance avec un maître » (Barbès, 2001, p. 41). De plus, chaque stagiaire est associé à une formatrice ou un formateur de terrain du milieu de stage qui l'accompagne sur son lieu de travail. Dans le cadre du programme en éducation spécialisée au CRLJ, nous donnons le titre de répondante ou de répondant de stage à cette personne. Dans la majorité des cas, il s'agit d'une éducatrice ou un éducateur spécialisé (ES) de formation. Nous retrouvons parfois des personnes ayant des formations en psychoéducation, en travail social, en enseignement en adaptation scolaire ou encore en éducation à l'enfance. L'encadrement privilégié pour la supervision du stage de consolidation se déroule en triade de supervision

(Boutet, 2002 ; Rivard, Beaulieu et Caspani, 2009) entre la ou le stagiaire, la répondante ou le répondant du milieu de stage et l’enseignante ou l’enseignant du Cégep qui supervise.

Tableau 2
Description des stages de la formation en éducation spécialisée au CRLJ

Nom et sigle du cours	Place dans le programme	Durée	Lieu de stage
Stage de familiarisation	3 ^e session (Automne de la 2 ^e année)	11 jours	Volet 1 : 5 jours au Cégep dans le cadre d’ateliers de développement avec enfant et parents Volet 2 : 6 jours dans un milieu externe
Stage d’expérimentation	4 ^e session (Hiver de la 2 ^e année)	45 jours	En milieu externe (même milieu que le stage de familiarisation volet 2)
Stage de consolidation**	5 ^e session (Automne de la 3 ^e année)	60 jours	Nouveau milieu externe (la clientèle et le type de milieu doivent différer du stage d’expérimentation)

**Épreuve synthèse de programme (ESP)

Pour des raisons liées à l’éthique et plus précisément à la confidentialité, il n’y a pas d’observation directe systématique des stagiaires en contexte réel de stage par l’enseignante ou l’enseignant dans les milieux d’intervention. Au niveau de l’éthique par exemple, les stagiaires obtiennent des confidences personnelles lors d’entretiens avec la clientèle. La présence d’une enseignante ou d’un enseignant pourrait nuire grandement à la relation de confiance qui s’est établie. Par ailleurs, les informations transmises lors de ces entretiens sont de nature confidentielle. Pour que l’observation directe ait lieu, des autorisations devraient être demandées à chacune des clientes et chacun des clients ou au tuteur légal, pour permettre la présence et l’observation de l’enseignante ou l’enseignant, ce qui est peu réaliste dans certains milieux où par exemple, un grand nombre de clientes et de clients mineurs sont présents.

Pour les stages d'expérimentation et de consolidation qui durent tous les deux 15 semaines, ce sont plutôt des rencontres en dyade (étudiante ou étudiant – répondante ou répondant du milieu) qui se tiennent sur le lieu de stage de façon hebdomadaire tout au long de la session. Les membres de la triade de supervision se rencontrent à trois reprises durant ces deux stages. La première rencontre permet de présenter le stage; les objectifs d'apprentissage, l'organisation générale du stage et la grille d'évaluation à échelle descriptive qui permet l'évaluation formative et sommative de la pratique éducative⁴. Ce premier contact en triade permet aussi de fixer les attentes de chacun et de voir avec les stagiaires les défis plus personnels à relever. Les deux rencontres en triade qui suivent permettent des discussions sur l'évolution des apprentissages des stagiaires en lien avec les objectifs d'apprentissage du stage. Ces rencontres, dites d'évaluation dans le plan d'étude de stage, sont l'occasion aussi pour les stagiaires de faire part de l'autoévaluation qu'ils font de leurs apprentissages et de recevoir des rétroactions des autres membres de la triade. C'est à la suite de la troisième rencontre en triade que les enseignantes ou les enseignants peuvent procéder à l'évaluation certificative de l'objectif terminal du stage et attribuer une note.

1.3 L'évaluation des stages

À la suite de l'actualisation du programme en 2012, les enseignantes et les enseignants du département d'éducation spécialisée ont jugé nécessaire de revoir l'ensemble des grilles des stages du programme qui servent à l'évaluation de la pratique éducative dans le milieu de stage. La pratique éducative fait référence aux apprentissages des stagiaires dans le milieu de stage auprès de la clientèle. Une portion importante de la note du stage est rattachée à la pratique éducative et une moindre à des travaux écrits (Cégep régional de Lanaudière à Joliette, 2016).

⁴ La pratique éducative réfère à toutes les tâches et activités pédagogiques réalisées par les stagiaires dans le cadre de leur stage (ex. interventions auprès de la clientèle et de leurs proches, la collaboration avec l'équipe, la participation aux supervisions individuelles et de groupe). La pratique éducative exclue les travaux écrits.

La grille d'évaluation descriptive analytique fut le modèle de grille sélectionnée pour évaluer la pratique éducative en raison de ses échelles distinctes pour chacun des critères d'évaluation et de sa structure qui facilite l'évaluation des forces et des défis des stagiaires, comme l'indique Côté (2014). Par ailleurs, la présence d'échelons, dans ce cas-ci de 5, ainsi qu'une pondération pour chacun des objectifs sont d'autres avantages identifiés par les enseignantes et les enseignants pour faciliter la notation avec ce type de grille. De plus, comme l'indique Houle, Ménard et Howe (1998), puisque plusieurs enseignantes et enseignants évaluent différents stagiaires, « l'échelle descriptive aide l'observateur à toujours focaliser son attention, d'une étudiante à l'autre, sur un même indicateur de la compétence » (p. 11).

Le travail d'élaboration de la grille a été réalisé uniquement par les enseignantes et les enseignants du département d'éducation spécialisée qui, dans la grande majorité, font aussi de la supervision de stage toutes les sessions. Plusieurs auteurs (Côté, 2014 ; Leroux et Mastracci, 2015 ; Scallon, 2004) recommandent une validation de la grille, qui consiste en une expérimentation de celle-ci « en vue d'apporter des correctifs » (Côté, 2014, p. 88). Delisle et Cantin (1994b) quant à eux, abordent l'importance de vérifier la pertinence du contenu de la grille et de la clarté des éléments qui s'y retrouvent. Cette étape de validation formelle de la grille d'évaluation à échelle descriptive n'a pas eu lieu. L'adoption de la grille fut réalisée en réunion départementale et l'utilisation de la grille est amorcée à l'automne 2013 sans consultation des répondantes et des répondants des milieux de stage.

Le document qui constitue la grille d'évaluation du stage de consolidation (annexe C) comprend différentes sections. On y décrit les consignes d'utilisation, le barème général d'évaluation de la note finale ainsi que la convention de stage à signer par les membres de la triade. Cette convention décrit les responsabilités de chacune des personnes de la triade. Dans la section présentant la grille, on retrouve les objectifs de stage, les critères et les barèmes pour chacun. Pour chacun des 7 objectifs d'apprentissage, des espaces sont alloués pour que chaque membre de la triade puisse

consigner ses commentaires ou ceux rapportés par les autres membres de la triade lors des rencontres d'évaluation à la mi-session ainsi qu'en fin de stage.

Chaque personne de la triade possède donc son propre exemplaire de la grille. Elle est conçue pour être utilisée tout au long de la session pour noter ses observations significatives liées au cheminement des stagiaires. Pour ceux-ci, la grille se veut un outil qui favorise l'autoévaluation de leur progression pour chacun des objectifs d'apprentissage du stage. « Le ministère de l'Éducation reconnaît que l'évaluation a deux fonctions principales, soit l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 29). À cet effet, la grille d'évaluation a été conçue pour être utilisée lors de l'évaluation formative à la mi-session et de nouveau lors de l'évaluation certificative à la fin du stage.

En matière de notation, cette responsabilité, tout comme celle d'assurer le respect de la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIÉA) dans le cadre du stage, revient à l'enseignante ou l'enseignant qui supervise. À la fin du stage et à la suite de la rencontre d'évaluation certificative en triade, l'enseignante ou l'enseignant détermine la note finale, car « il est, sur le plan administratif, responsable de la notation du stagiaire » (Villeneuve, 1994, p. 21). Cette responsabilité est indiquée clairement dans le Guide pédagogique du stage (Cégep régional de Lanaudière à Joliette, 2016) ainsi que dans la convention de stage. Cependant, la contribution de la répondante ou du répondant est sans contredit essentielle en raison de ses observations directes effectuées durant le stage et rapportées en rencontre d'évaluation.

2 LE PROBLÈME DE L'ESSAI

Après quelques années d'utilisation de la grille de première génération (Cégep régional de Lanaudière à Joliette, 2012) (annexe C), différents constats sont relevés par l'équipe d'enseignantes et d'enseignants du département qui supervise. Dans un premier temps, ces constats concernent certaines difficultés liées à la grille et à son utilisation en général. Dans un second temps, les constats concernent plutôt les

difficultés des répondantes et des répondants quant à leur emploi de la grille pour assumer leurs responsabilités dans l'encadrement du stage et la transmission de données d'observation portant sur les objectifs d'apprentissage des stages qu'ils transmettent à l'enseignante ou à l'enseignant qui supervise.

Ces constats relevés des expériences de supervision, des observations et discussions entre les personnes impliquées dans le stage de consolidation de la formation en éducation spécialisée au CRLJ sont présentés afin de préciser la nature du problème de l'essai. De plus, les enjeux liés à l'évaluation de ce stage sont aussi présentés.

2.1 Les difficultés liées à l'utilisation de la grille

Parmi les constats relevés, certains concernent la grille en elle-même au niveau de sa conception et du contenu qui s'y retrouve, mais aussi, en ce qui a trait à la procédure de validation de la grille mise en place par les enseignantes et les enseignants en éducation spécialisée qui ont élaboré la grille d'évaluation du stage. Comme le rapportent Lapointe et Guillemette (2015), les personnes qui utilisent les grilles de stage peuvent vivre de l'insécurité à les utiliser mais aussi face au processus d'évaluation.

2.1.1 Les difficultés liées au contenu de la grille

Un aspect qui est relevé par les enseignantes et les enseignants est que des stagiaires, des répondantes et des répondants ne comprennent pas toujours certains éléments de la grille. On relève que le libellé de certains objectifs d'apprentissage et de certains critères d'évaluation n'est pas suffisamment clair et univoque (Côté, 2014 ; Lapointe et Guillemette, 2015 ; Houle *et al.*, 1998) pour permettre de porter un jugement sur la maîtrise ou non des apprentissages réalisés (Howe, 2017 ; Gouvernement du Québec, 2003).

Pour illustrer ces ambiguïtés, nous prenons l'exemple du 3^e objectif d'apprentissage : appliquer judicieusement les techniques favorisant la relation d'aide. Ce libellé laisse place à interprétation quant aux techniques dont il est question puisqu'elles ne sont pas spécifiées. Pour ce même objectif, un des critères d'évaluation est la détermination du besoin d'aide. Cette formulation, tirée d'un élément de la compétence⁵ du devis ministériel (Gouvernement du Québec, 2005, p. 82), ne fait pas référence au langage technique généralement employé en éducation spécialisée puisque le terme besoin s'emploie généralement seul lorsque l'on détermine le besoin d'une personne ou d'un groupe et non d'un besoin d'aide.

Conséquemment, la rencontre en triade de supervision pour l'évaluation formative de mi-stage peut être consacrée en partie à l'explication de certains objectifs, des critères d'évaluation ou encore, de barèmes alors que le but de cette rencontre est essentiellement l'évaluation formative des apprentissages réalisés par les stagiaires. Ce détournement involontaire du temps précieux de rencontre, au profit d'exercices de clarifications, peut donc nuire à l'encadrement et à l'évaluation des apprentissages des stagiaires.

D'autres lacunes sont soulevées par les enseignantes, les enseignants à la suite de l'utilisation de la grille depuis son implantation à l'automne 2013. Premièrement, il est noté que la progression n'est toujours pas assez marquée entre les stages de deuxième et troisième année puisque les comportements identifiés à certains barèmes au seuil minimal de réussite ne correspondent pas au niveau d'atteinte attendu. Certains représentent le niveau minimal attendu en stage de 2^e année plus tôt que de 3^e année.

Nous reprenons l'exemple du critère d'évaluation portant sur la détermination du besoin d'aide. Le niveau du seuil minimal de ce critère est : « L'étudiant-e a souvent besoin de soutien pour déterminer le besoin d'aide de la personne ainsi que des suites à donner » (Cégep régional de Lanaudière à Joliette, 2016, p. 12). Un des buts généraux de la formation spécifique du programme en éducation spécialisée est : « rendre la

⁵ 019Y : Établir une relation d'aide

personne efficace dans l'exercice d'une profession » (Gouvernement du Québec, 2005, p. 54). Le stage de consolidation, qui est le dernier de la formation et qui fait partie de l'ESP, vise une intégration des apprentissages. Il est donc attendu des stagiaires qu'ils soient autonomes à la fin du stage pour exécuter les responsabilités des ES dans le milieu de stage. Certains seuils minimaux ne représentent donc pas suffisamment ce degré d'autonomie attendu des stagiaires de troisième année. Nous aurions donc un problème de calibration de l'échelle et des descripteurs de la grille.

Finalement, il y a des critères d'évaluation qui en recoupent d'autres, ce qui crée de la redondance lors des rencontres d'évaluation et allonge inutilement le temps de ces rencontres en triade. À la lumière de ces constats, la grille du stage de 3^e année de formation est revue en 2016-2017.

2.1.2 La difficulté liée à la validation de la grille

Par ailleurs, il n'y a pas de cadre de référence précis pour valider de façon formelle la grille de stage. Jusqu'à maintenant, l'élaboration de la grille de stage en éducation spécialisée est sous la responsabilité, comme le prévoit la PIÉA au CRLJ, des enseignantes et enseignants du département d'éducation spécialisée. Cependant, aucune validation formelle de la grille n'a eu lieu depuis son implantation en 2013. Selon certains auteurs (Côté, 2014 ; Delisle et Cantin, 1994b ; Leroux et Mastracci, 2015 ; Scallon 2004), la conception d'une grille d'évaluation à échelles descriptives prévoit certaines étapes, dont celle de la validation permettant ainsi de favoriser la validité, la fidélité et la capacité à juger le travail des étudiantes et des étudiants de façon équitable (Leroux et Mastracci, 2015 ; Scallon, 2004). Or, cette étape n'a jamais été réalisée pour la grille du stage de consolidation en éducation spécialisée au CRLJ.

Comme proposé par Côté (2014), il peut être nécessaire d'élaborer une grille de 2^e génération à la suite de l'expérimentation et de la validation d'une grille d'évaluation afin que soient apportés des ajustements basés sur l'expérimentation et l'expérience des utilisateurs de la grille. Les enseignantes et enseignants du département en éducation spécialisée ont choisi d'effectuer une telle démarche en

2016-2017 pour la grille d'évaluation du stage de 3^e année afin d'expérimenter, à l'automne 2017, une grille de 2^e génération (annexe D). Une synthèse des modifications apportées est présentée à l'annexe E. L'absence de validation de cette grille de 2^e génération demeure puisque les répondantes et les répondants des milieux de stage ne sont pas consultés durant cette démarche de révision et de validation de la grille de 2^e génération.

2.2 Les difficultés liées à l'utilisation de la grille pour assumer les responsabilités des répondants des milieux de stage

Les répondantes et les répondants de stage assument différentes responsabilités lorsqu'ils acceptent de recevoir des stagiaires en éducation spécialisée. On retrouve ces responsabilités dans la convention de stage (annexe C) qui est signée en début de stage entre les différentes personnes de la triade. Martin (2002) cité par Caron et Portelance (2012) relève à la suite d'une recherche « un problème d'identification difficile à ce rôle de formateur » (p.176). Bien que ces responsabilités soient identifiées et expliquées à chacun des stages par les enseignantes, les enseignants, ceux-ci constatent que parfois, des répondantes et des répondants éprouvent certaines difficultés utiliser la grille pour remplir leurs fonctions.

2.2.1 Les difficultés à reconnaître les différentes fonctions de la grille

Un constat mentionné par les enseignantes et les enseignants du département de TES qui supervisent les stages est que certains des répondantes et des répondants ne sont pas bien préparés à la rencontre d'évaluation en triade. Dans cette situation, les répondants et les répondantes ne sont pas en mesure de fournir des observations significatives sur la progression des apprentissages du stagiaire. Comme l'indiquent Delisle et Cantin (1994a) cette collaboration peut être efficace si la personne qui rapporte les observations est « bon observateur » (p.8) ce qui ne semble pas être toujours le cas des répondantes et des répondants de stage car ils ne traduisent pas facilement ce qui est dans la grille en comportements qu'ils peuvent observer.

Cette situation est particulièrement difficile pour l'évaluation des objectifs d'apprentissage du stage puisque les superviseurs et les superviseuses ne font pas d'observations directes des stagiaires. Les observations, rapportées par les répondantes, les répondants pour chacun des objectifs d'apprentissage, sont essentielles à l'évaluation des apprentissages des stagiaires puisque : « le but de l'observation est d'amasser un échantillon représentatif de la performance de l'étudiant de façon à pouvoir donner une appréciation plus complète de ce futur professionnel » (Delisle et Cantin, 1994a).

La grille d'évaluation du stage de consolidation (Cégep régional de Lanaudière à Joliette, 2012) a été conçue afin que les membres de la triade puissent s'y référer fréquemment pour alimenter les discussions lors des rencontres de supervision en dyade, identifier des défis à relever et cibler des moyens pour faire cheminer les stagiaires tout au long du stage. « La reconnaissance de la compétence suppose toujours le regard d'autrui » (Le Boterf, 2006, p. 152). Ces rôles d'observateur et d'accompagnateur qui reviennent aux répondantes et aux répondants de stage sont nécessaires afin de permettre aux stagiaires de s'autoévaluer, de progresser dans leurs apprentissages et d'atteindre les objectifs d'apprentissage du stage et donc de développer les compétences du programme en éducation spécialisée. Il semble donc que la grille ne soit pas utilisée de façon optimale par les répondantes et les répondants pour exercer ces rôles et soutenir les stagiaires dans leur démarche d'apprentissage du métier d'ES.

2.2.2 *La formation des répondantes et des répondants*

Les répondantes et les répondants sont des éducatrices et des éducateurs spécialisés de formation pour la très grande majorité d'entre eux. Le mode général de recrutement se fait par la personne responsable de la coordination des stages qui

contacte directement les éducatrices et les éducateurs sur leur lieu de travail⁶ pour les solliciter et ce, à chaque session. C'est donc sur une base volontaire que les ES acceptent ou non d'accueillir des stagiaires. Un système centralisé existe dans le réseau de la santé et des services sociaux où la procédure diffère, puisqu'une personne à la direction des ressources humaines est responsable du recrutement des ES pour l'accompagnement de stagiaire et de la distribution de ceux-ci dans les équipes de travail des différents programmes et points de services. Ces personnes qui acceptent d'accompagner des stagiaires en éducation spécialisée ne sont pas rémunérées en sus de leur salaire habituel pour le faire, et comme l'affirment Cardinal, Couturier, Desmarais, Savard et Tremblay (2014), « dans les milieux de soins et des services sociaux, ces tâches sont assumées en sus des responsabilités habituelles » (p. 45) et il en va de même pour les stages qui se déroulent en milieu scolaire.

De plus, sauf dans de rares occasions, les répondantes et les répondants n'ont reçu aucune formation sur l'accompagnement de stagiaire et la collaboration à l'évaluation. Cardinal *et al.* (2014) affirment à cet effet que de la formation est nécessaire pour développer les compétences requises pour faire de la supervision. Bien que ce manque de formation des répondantes et des répondants ait sans nul doute un impact sur le problème de recherche dont il est question dans cet essai, nous avons choisi délibérément de ne pas en tenir compte puisque cette réalité va au-delà du projet actuel de recherche.

3 LA QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI

À la suite de ces constats, la question générale de l'essai est : dans quelle mesure la grille d'évaluation de deuxième génération du stage final en TES est-elle suffisamment conviviale pour permettre aux répondantes et aux répondants des milieux de stage de collaborer efficacement à l'évaluation des apprentissages des stagiaires?

⁶ Une entente préalable est signée entre le collège et chaque milieu susceptible d'accueillir des stagiaires en TES du CRLJ. La personne responsable de la coordination des stages se déplace dans chaque nouveau milieu pour signer cette entente avant que des stagiaires soient assignés dans le milieu.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce deuxième chapitre aborde le cadre de référence qui définit les concepts principaux que l'on retrouve dans la problématique exposée au chapitre précédent. Le cadre de référence traite dans un premier temps de la notion de la supervision de stage au niveau collégial. Plus spécifiquement, il est question du stage dans le cadre d'une formation du secteur technique ainsi que de la supervision de ce stage en contexte de triade de supervision. Sont exposés les rôles ainsi que les responsabilités des membres de cette triade qui sont la stagiaire ou le stagiaire, l'enseignante ou l'enseignant et la Dans le cadre de cet essai, nous avons fait le choix d'utiliser les termes répondante et répondant de stage pour désigner la formatrice ou le formateur de terrain, termes proposés par Ménard et Gosselin (2015).

Dans un deuxième temps, nous traitons de l'évaluation des apprentissages en contexte de stage et des principes qui ont mené à un nouveau paradigme en évaluation des apprentissages avec l'implantation de l'approche par compétences dans les programmes au collégial. Puisque cet essai aborde l'évaluation en contexte de stage, les défis de ce contexte particulier d'évaluation seront présentés. Il est question de l'instrumentation, des critères de qualité d'un instrument de mesure et plus précisément de la grille d'évaluation descriptive, des défis rattachés à ce type d'instrument et finalement des étapes d'élaboration et de validation de ce type de grille.

Nous complétons ce chapitre par la synthèse des éléments théoriques qui sont retenus pour cet essai ainsi que les objectifs spécifiques ciblés.

1 LA SUPERVISION DE STAGE

Les recherches consultées abordent le stage au niveau collégial et universitaire. Les écrits scientifiques, issus de recherches, n'abordent pas spécifiquement les stages en Techniques d'éducation spécialisée. Cependant, certains écrits consultés traitent de la formation en enseignement primaire et secondaire, et au niveau des soins infirmiers. Nous croyons ces références pertinentes pour constituer le cadre de référence de cet essai puisque ces formations présentent des similitudes avec la formation en éducation spécialisée du fait de la présence d'habiletés de relation d'aide et d'interventions adaptées à la clientèle, des habiletés similaires à celles développées dans les programmes en enseignement et en soins infirmiers.

Considérant que tous les programmes du secteur technique au collégial comptent au moins un stage obligatoire (Paradis, 2015), il s'avère un lieu d'apprentissage privilégié. Les auteurs consultés s'entendent pour affirmer que le stage est une activité d'apprentissage qui s'inscrit à l'intérieur d'un programme (Barbès, 2001 ; Delisle et Cantin, 1994*b* ; Gosselin et Raîche, 2008 ; Paradis, 2015 ; Trottier, 1990 ; Villeneuve, 1994) dans un milieu réel de travail (Gouvernement du Québec, 2004 ; Paradis, 2015). Comme le stipule le *Règlement sur le régime des études collégiales* (Gouvernement du Québec, 2017), les Cégeps ont la responsabilité de déterminer les activités d'apprentissage liées aux objectifs et standards définis dans le devis du programme.

Il existe donc différentes formes de stages (Ménard et Gosselin, 2015) selon les Cégeps et les programmes. On peut observer différentes formules de stages avec par exemple « un encadrement direct, où le professeur accompagne le stagiaire en tout temps en milieu de stage » (Paradis, 2015, p. 5). On retrouve aussi des formules avec « un encadrement indirect, où le professeur encadre le stagiaire de l'extérieur du milieu souvent par des entretiens de supervision individuels ou des activités en petits groupes » (*Ibid.*). Comme nous le verrons plus loin, les stages au niveau collégial

supposent de la supervision (Barbès, 2001 ; Delisle et Cantin, 1994*b* ; Trottier, 1990 ; Villeneuve, 1994) et ce, peu importe leur forme.

Paradis (2015), à la suite de sa recherche au sujet de la supervision de stagiaires à la formation technique au collégial, conclut :

Elle présente des caractéristiques qui lui sont propres. En effet, les superviseurs de stage à la formation technique centrent leur activité sur le développement des compétences du programme et considèrent les stagiaires en activité de formation et non simplement en démonstration des compétences développées dans un autre contexte (p. 121).

Ces activités de formation sont essentielles au développement des compétences professionnelles, mais aussi au développement des attitudes requises à l'exercice du métier (Paradis, 2015 ; Villeneuve, 1994) ainsi que des valeurs personnelles permettant d'exercer la profession (Boutet, 2002). Selon le ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 2004), le stage permet aussi de valider le choix vocationnel puisqu'il confronte les stagiaires aux exigences du marché du travail (Gosselin et Raïche, 2008 ; Gouvernement du Québec, 2004 ; Trottier 1990 ; Villeneuve, 1994).

Une grande proportion des enseignantes et des enseignants des programmes techniques assume la supervision de ces stages (Paradis, 2015). Elle n'est toutefois pas assumée seulement par des enseignantes et des enseignants des Cégeps. Elle est partagée avec des répondantes et des répondants qui accueillent les stagiaires sur leur lieu de travail (Villeneuve, 1994).

Le stage est une « période de formation pratique » (Legendre, 2005, p. 1255). Cette « expérience supervisée d'apprentissage de la profession » (Trottier, 1990, p. 11) suppose une relation entre un stagiaire et une superviseuse ou un superviseur. À cet effet, Perrenoud (1994) mentionne que « dans les métiers complexes, en particulier les métiers de l'humain, on apprend en faisant avec quelqu'un de plus expérimenté » (p. 9). Pour la formation en éducation spécialisée, Barbès (2001) abonde dans le même sens en affirmant que le stage est « un lieu de partage de pratiques professionnelles

communes où l'on acquiert son identité et où l'on développe un début de compétence » (p. 36).

On relève différentes fonctions de la supervision dans la littérature. Villeneuve (1994) en présente trois qui sont liées à l'administration, à l'enseignement et au soutien du stagiaire. Paradis (2015) quant à lui, à la suite d'une revue de la littérature, cible « quatre grandes dimensions de l'activité de supervision » (p. 6) présentées dans le tableau 3, Adaptation des quatre dimensions de l'activité de supervision selon Paradis (2015).

Tableau 3
Adaptation des quatre dimensions de l'activité de supervision selon Paradis (2015)

Rôles du superviseur	Description
1. Pédagogie	<ul style="list-style-type: none"> Assurer le développement des compétences du programme.
2. Cycle itératif	<ul style="list-style-type: none"> Accompagner l'étudiant dans un processus cyclique d'observation, de rétroaction et d'identification de pistes d'actions futures. Accompagner l'étudiant dans un processus réflexif
3. Relation	<ul style="list-style-type: none"> Établir une relation chaleureuse malgré certaines difficultés rencontrées possibles
4. Lien avec l'autre formateur de la triade	<ul style="list-style-type: none"> Assurer l'interaction entre les membres de la triade

Paradis, S. (2015). *Supervision de stagiaires à la formation technique au collégial*. Rapport PAREA, PA2013-021. Sainte-Foy, Québec : Cégep de Saint-Foy.

La supervision de stage suppose donc différentes responsabilités selon Rousseau et St-Pierre (2002) :

La supervision n'est pas un acte individuel ayant comme principal objectif l'évaluation sommative d'une performance, mais bien un acte de construction et de co-construction de la pratique de l'enseignement qui repose sur l'encadrement, le *mentoring* et la rétroaction à saveur pratique et théorique (p. 43).

Plusieurs auteurs consultés mentionnent l'importance d'une activité réflexive sur son action (Barbès, 2001 ; Perrenoud, 1994 ; Villeneuve, 1994) afin de favoriser le

transfert et la consolidation de ces apprentissages et donc le développement des compétences professionnelles (Villeneuve, 1994).

1.1 Les fonctions des membres de la triade de supervision

Dans le cadre de cet essai, nous traiterons de la triade de supervision pour définir la stratégie de supervision employée pour encadrer les stagiaires dans les milieux de stage. En plus de définir ce qu'est la triade de supervision, nous décrirons les fonctions assumées par chacun des membres de la triade de supervision.

D'abord, précisons que la triade de supervision (Boutet, 2002 ; Rivard, *et al.*, 2009) implique l'apport de deux membres experts ainsi que la stagiaire ou le stagiaire en formation.

Puisque les stages s'inscrivent dans un programme de formation, ils sont sous la responsabilité d'une maison d'enseignement, mais aussi sous la responsabilité du lieu d'emploi (Gouvernement du Québec, 2004 ; Villeneuve, 1994) qui accueille les stagiaires. La supervision est donc assumée par l'enseignante ou l'enseignant de la maison d'enseignement, et puis par la formatrice ou le formateur de terrain du milieu de stage aussi appelé « accompagnateur, clinicien, éducateur clinique, enseignant, enseignant associé, enseignant praticien, maître associé, maître de stage, observateur, professionnel du milieu, etc. » (Ménard et Gosselin, 2015, p. 579). Dans le cadre de cet essai, nous utilisons le terme « répondante » et « répondant » pour désigner ces formateurs de terrain.

Les deux membres experts sont donc l'enseignante ou l'enseignant qui supervise ainsi que la répondante ou le répondant qui « jouent un rôle d'aide et de soutien auprès du stagiaire » (Boutet, 2002, p. 90) et ils assument les différentes fonctions liées à la supervision et à l'évaluation du stage.

Dans cette association de trois personnes, en vue du développement par l'étudiant des habiletés nécessaires à l'atteinte d'un degré minimal d'autonomie de fonctionnement professionnel, toute une dynamique de

relations avec les objets d'apprentissage et de relations interpersonnelles se met en branle. (Boutet, 2002, p. 82)

1.2 La ou le stagiaire

L'étudiante ou l'étudiant qui effectue un stage dans un contexte de formation est désigné, dans la littérature consultée, comme la stagiaire ou le stagiaire. Selon Villeneuve (1994), « le stagiaire est l'acteur principal du stage supervisé puisqu'il en est le bénéficiaire » (p. 21).

Certaines responsabilités lui sont désignées dans les écrits consultés. En plus d'expérimenter les rôles et tâches de sa profession (Barbès, 2001 ; Villeneuve, 1994) d'autres auteurs mentionnent la responsabilité relative à la préparation au stage pour « se familiariser avec les objectifs de stage, les attentes de l'institution et du milieu de stage, les critères et les modalités d'évaluation, et ce, avant le début du stage » (Ménard et Gosselin, 2015, p. 587). Barbès (2001) mentionne aussi les responsabilités des stagiaires en éducation spécialisée relativement à la planification des rencontres de supervision et, tout comme Ménard et Gosselin (2015), ils doivent identifier des objectifs personnels de stage et des moyens pour les atteindre.

1.3 La superviseure et le superviseur

La supervision de stage, par une enseignante ou un enseignant d'un programme technique au collégial, implique des rôles différents qui présentent certains défis (Delisle et Cantin, 1994b ; Paradis 2015). Montpetit (2006), à propos des responsabilités du superviseur de stage en TES, en relève cinq distinctes présentées dans le tableau 4, Responsabilités du superviseur de stage en TES qui suit.

Le Gouvernement du Québec (2017), dans le Règlement sur le régime des études collégiales, désigne qu'un cours est un « ensemble d'activités d'apprentissage auquel sont attribuées des unités » (p. 2). Le stage, tout comme un cours dans n'importe quel programme au collégial ou même universitaire, doit être évalué de façon

sommative et donc noté (Gosselin et Raïche, 2008 ; Ménard et Gosselin, 2015 ; Rousseau et St-Pierre, 2002 ; Villeneuve, 1994). Cette notion d'évaluation sera approfondie un peu plus loin dans ce texte. Cette responsabilité de noter le stage revient à l'enseignante ou l'enseignant (Gosselin, 2010 ; Villeneuve, 1994,) et apparait, pour les auteurs consultés par Delisle et Cantin (1994b), « comme une tâche délicate » (p. 1) et difficile à concilier avec les autres rôles assumés.

Tableau 4
Responsabilités du superviseur de stage en TES

1	Stimuler l'étudiant à développer son potentiel en utilisant toutes les ressources nécessaires
2	Favoriser le transfert des acquis
3	Orienter l'étudiant dans ses travaux de stage
4	Assumer la compréhension des politiques de stage par des contacts réguliers avec le milieu de stage
5	Assumer l'évaluation du stagiaire en collaboration avec l'accompagnateur

Montpetit, J. (2006). *L'accompagnement des stagiaires au premier stage au programme collégial de techniques d'éducation spécialisée selon le point de vue de la triade de formation*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

1.4 La répondante et le répondant de stage

Différentes fonctions sont assumées par la répondante et le répondant de stage qui reçoit une ou un stagiaire en milieu de travail. D'une part, nous relevons le rôle de guide dans l'intégration du milieu (Villeneuve, 1994). L'encadrement pédagogique est une autre de ses fonctions où, grâce à l'observation directe des stagiaires, elle ou il assure une rétroaction formative en fonction des objectifs de stage (Caron et Portelance, 2012 ; Chapados et Fecteau, 2007 ; Villeneuve, 1994). Par ailleurs, un rôle d'accompagnement à la réflexion sur son action et ses apprentissages incombe aussi à la répondante ou le répondant de stage (Chapados et Fecteau, 2007 ; Villeneuve, 1994).

Une autre fonction importante assumée par la répondante ou le répondant de stage qui accueille des stagiaires consiste à collaborer à l'évaluation sommative

(Chapados et Fecteau, 2007 ; Ménard et Gosselin, 2015). Pour lui permettre d'assumer cette fonction liée à l'évaluation de stagiaires, Villeneuve (1994) mentionne, en parlant des répondantes ou des répondants de stage, qu'ils « ont besoin de connaître les buts, le contenu, les critères et les grilles d'évaluation des stages pour établir un lien entre la théorie et la pratique ainsi que pour adapter le contenu aux étudiants » (p. 191).

Divers constats sont identifiés dans la littérature consultée, relativement aux difficultés que rencontrent les répondantes ou les répondants de stage à remplir les fonctions qui leur sont attribuées. Dans un premier temps, mentionnons que généralement, « dans le domaine de la santé et des services sociaux, la tâche de supervision est attribuée selon la disponibilité plutôt qu'en fonction de compétences » (Cardinal, *et al.*, 2014, p. 45). Il appert que les fonctions à assumer ne sont pas toujours clairement définies et que les répondantes ou les répondants de stage doivent y être sensibilisées (Caron et Portelance, 2012) pour favoriser la représentation adéquate des finalités et la cohérence des parcours de formation des stagiaires (Villeneuve, 1994) d'autant plus qu'ils doivent assumer l'encadrement pédagogique et collaborer à l'évaluation formative et sommative telle que spécifiée précédemment.

2 L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES EN STAGE

Selon le Gouvernement du Québec (2017), les programmes au collégial sont élaborés selon l'approche par compétences depuis 1993. « Les objectifs désignent les compétences (les habiletés, les connaissances, etc.) que l'on vise à faire maîtriser et les standards, les niveaux ou les degrés auxquels ces compétences doivent être maîtrisées au collégial » (Gouvernement du Québec, 1993, p. 25). Tardif (2006) définit une compétence comme étant : « Un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p. 22).

Nous abordons dans cette section le nouveau paradigme en évaluation des apprentissages relatif à l'approche par compétences. Nous traitons de l'évaluation des

apprentissages pour aborder plus précisément la notion d'instrument d'évaluation, des critères de qualité d'un tel instrument et plus précisément de la grille d'évaluation descriptive. Les défis liés à l'utilisation des grilles sont présentés ainsi que les étapes d'élaboration et de validation d'un tel instrument d'évaluation.

2.1 Le nouveau paradigme en évaluation des apprentissages.

Les programmes de formation permettent donc aux étudiantes et aux étudiants de développer des compétences. Comme l'indique Leroux (2010), « l'introduction de l'objet qu'est la compétence dans les programmes du collégial entraîne un certain nombre de transformations sur le plan des pratiques enseignantes » (p. 76). Pour constater le développement de ces savoirs-agir complexes, cela suppose leur évaluation par les enseignantes et les enseignants. Howe (2017) indique que : « à l'échelle d'un programme, nous évaluons des compétences. En salle de classe (expression générique incluant les laboratoires et les stages), les professeurs évaluent des apprentissages » (p. 7). Dans le même sens, Le Boterf (2006) ainsi que Leroux (2010) indiquent que ce ne sont pas les compétences qui sont évaluées puisqu'elles sont difficiles à observer, mais c'est plutôt la manifestation des savoirs-agir complexes dans le contexte d'apprentissage qui le sont.

Dans le contexte du stage en éducation spécialisée :

L'évaluation est vue ici comme un temps particulier de prise de conscience orienté vers vous-même comme éducateur spécialisé en formation. Évaluer l'apprentissage réalisé en stage et en supervision a pour conséquence de valoriser cet apprentissage, et de lui donner des racines profondes à l'intérieur de soi. (Barbès, 2001, p. 144)

L'évaluation, en contexte d'apprentissage dans un programme de formation, sous-entend donc différents buts en plus du jugement porté sur les apprentissages réalisés. Ces apprentissages sont directement liés aux objectifs d'apprentissage prévus au plan-cadre et au plan de cours (Howe, 2017) avec l'intention d'en faire l'évaluation sommative ou certificative, mais aussi formative qui est essentielle à la progression de

l'étudiante et de l'étudiant (Bélair et Leroux, 2015 ; Belisle, 2015 ; Leroux, 2010). À cet effet, le ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports (MELS) « reconnaît que l'évaluation a deux fonctions principales, soit l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 29).

Le nouveau paradigme en évaluation des apprentissages dans une approche par compétences consiste, selon Le Boterf (2006), à « attribuer une "valeur", une "pertinence", un "sens" à une pratique professionnelle inventée et mise en œuvre » (p. 154-155). Cette perspective d'évaluation qualitative des apprentissages met de côté une perspective de contrôle ou de simple vérification. L'évaluation des apprentissages devrait permettre « à une personne de mieux connaître ses stratégies d'action et de les améliorer » (Le Boterf, 2006, p. 164). Dans ce nouveau paradigme, une place importante est attribuée à la participation de l'étudiante et de l'étudiant à l'évaluation (Howe et Ménard, 1993 ; Scallon, 2004) et donc à l'autoévaluation qu'il fait de ses apprentissages (Leroux, 2010 ; Ménard et Gosselin, 2015).

L'évaluation des apprentissages s'inscrit dans un certain processus :

Qui suppose de recueillir de l'information auprès des étudiantes et des étudiants, d'apprécier leur niveau d'acquisition de connaissances et de développement de compétences pour ensuite prendre une décision aussi juste et éclairée que possible (Bélair et Leroux, 2015, p. 66).

L'acte d'évaluer demande donc de « dégager un jugement d'ensemble qui n'est pas la simple somme de ses composantes, tout en tenant compte de plusieurs habiletés et d'un ensemble de compétences » (Scallon, 2004, p. 20). D'autres auteurs (Bélair et Leroux, 2015 ; Côté, 2014 ; Legendre, 2005 ; Leroux, 2010 ; Gouvernement du Québec, 2003) réfèrent aussi à la fonction de jugement professionnel ou d'interprétation pour décrire l'acte d'évaluer les apprentissages.

Pour permettre à l'évaluateur de porter un jugement objectif sur l'objet d'évaluation, l'évaluation doit s'appuyer sur des preuves (Tardif, 2006, p. 113) pour assurer la validité de l'évaluation. Leroux, Hébert et Paquin (2015,) en référence au

modèle de Wiggins, ajoutent que l'évaluation doit aussi porter « sur des éléments centraux et significatifs de la discipline et des compétences visées » (p.169). Pour ce faire, comme l'indique le MELS, « dans un contexte d'évaluation de compétences, le jugement sur leur développement doit être appuyé sur le recours à une instrumentation appropriée » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 34). À cet effet, la notion d'instrument d'évaluation sera traitée plus loin au point 2.3 et la notion de validité au point 2.4.

2.2 L'évaluation des apprentissages en stage

Dans le cadre d'un stage, l'évaluation, donc le jugement sur l'objet d'apprentissage, demeure un défi (Delisle et Cantin, 1994b ; Houle *et al.*, 1998 ; Paradis, 2015) d'autant plus qu'il se fait différemment qu'en contexte de classe, et souvent en supervision indirecte (Ménard et Gosselin, 2015 ; Paradis, 2015), c'est-à-dire sans observation directe de la performance de la stagiaire ou du stagiaire par l'enseignante ou l'enseignant. En contexte de stage, Lepage et Gervais (2007, dans Ménard et Gosselin, 2015) affirment que « le manque d'outils d'évaluation adéquats empêche le superviseur et le formateur de terrain de porter un jugement basé sur des critères objectifs et clairement définis qui éviteraient de laisser place à leur opinion personnelle » (p. 588). Delisle et Cantin (1994b) soulèvent eux aussi le manque de validité des outils d'évaluation utilisés en supervision de stage pour évaluer les apprentissages des stagiaires.

2.3 L'instrument d'évaluation

Tel que mentionné précédemment, l'évaluation des apprentissages suppose selon Tardif (2006), de recueillir des preuves pour rendre l'évaluation valide. Bélair et Leroux (2015), quant à elles, réfèrent aux traces des apprentissages recueillis par l'enseignante, l'enseignant sur lesquelles est basée l'évaluation. À cet effet, l'utilisation d'instruments ou d'outils d'évaluation qui permettent de noter des observations (Perrenoud, 1994), basées sur des indicateurs précis (Legendre, 2005), est de plus en

plus recommandée en pédagogie afin de porter un jugement le plus objectif possible (Le Boterf, 2006 ; Scallon, 1988). Pour que ces observations soient pertinentes et utiles au moment du jugement des apprentissages effectués par l'apprenant, Delisle et Cantin (1994b) suggèrent l'utilisation d'outils pour recueillir avec justesse ces éléments. En contexte de stage, Ménard et Gosselin (2015) ajoutent que les personnes qui encadrent le stage doivent pouvoir noter leurs observations sur les apprentissages des stagiaires afin de s'y référer.

L'utilisation d'instruments d'évaluation permet entre autres de déterminer le standard qui certifie le seuil minimal de performance évalué ou plutôt attendu pour certifier la réussite de l'étudiante ou de l'étudiant (Côté, 2014). Lorsque plusieurs enseignantes et enseignants évaluent les apprentissages dans un même cours ou un stage, l'utilisation d'un instrument d'évaluation commun favorise une certaine objectivité et diminue ainsi « l'influence des biais personnels au moment de porter un jugement à la fin du stage » (Houle *et al.*, 1998, p.10).

2.4 Les critères de qualité d'un instrument de mesure

Il importe de mentionner qu'un instrument de mesure peut être employé dans différents domaines selon ce que l'on veut mesurer. Par exemple, on utilise des tests psychométriques pour mesurer le quotient intellectuel ou encore des questionnaires en recherche scientifique. Dans le domaine de l'éducation, les instruments de mesure peuvent prendre différentes formes tel un examen pour évaluer les apprentissages des étudiantes et des étudiants ou une grille d'évaluation descriptive pour évaluer une production. Dans tous ces domaines, la fidélité et la validité apparaissent en tant que critères de qualités recherchées en matière d'instrument de mesure (Boudreault et Cadieux, 2011 ; Corbière et Fraccaroli, 2014 ; Fortin et Nadeau, 1996 ; Fortin et Gagnon, 2016 ; Legendre, 2005 ; Scallon, 2004).

De façon plus spécifique aux outils d'évaluation des apprentissages, d'autres auteurs (Delisle et Cantin, 1994b ; Deshaies, Fredette, Gagnon, Guy, Michaud, Poirier

et Rouzier, 1996 ; Ménard et Gosselin, 2015 ; Merle, 2007) dans Bélair et Leroux, 2015 ; Tousignant, 1982) relèvent aussi l'importance de ces deux critères de qualités. Scallon (2004) affirme que : « la fidélité et la validité ont été et sont encore les qualités les plus recherchées de tout instrument de mesure, de toute démarche d'inférence ou d'évaluation » (p. 261). Tousignant (1982) ajoute que la validité est la plus importante, car les autres qualités servent à confirmer cette validité des instruments de mesure.

Considérant l'importance accordée à ces critères de qualités recherchées en matière d'instrument de mesure, il importe de les définir. Bloom (1969, dans Legendre 2005) définit la validité comme étant la « capacité d'un instrument à mesurer réellement ce qu'il doit mesurer, selon l'utilisation que l'on veut en faire » (p. 1436). Tout comme lui, Fortin (1996), Scallon (2004) et Tousignant (1982) s'entendent sur cette définition de la validité. En référence à une grille d'évaluation, Leroux et Mastracci (2015) spécifient que ce qui est mesuré, soit la tâche ainsi que les objectifs d'apprentissage, doit l'être avec pertinence. À cet effet, Deshaies *et al.* (1996) proposent des questions pour vérifier la validité, telles que : « l'instrument mesure-t-il ce qu'il prétend mesurer » (p. 170)? Il ajoute qu'un instrument valide doit porter sur la compétence. En lien avec la pertinence, Scallon (2004) énonce d'autres questionnements pour juger la validité d'un instrument de mesure : « Quel est le contenu de l'outil? Les critères d'évaluation visent-ils clairement la capacité de mobilisation? » (p. 268).

Il existe différentes formes de validité selon les auteurs consultés. En matière d'évaluation des apprentissages, on relève la validité de construit (Ouellet, 1994 dans Legendre, 2005 ; Tousignant, 1982) et de contenus (Deshaies *et al.*, 1996 ; Legendre 2005, Scallon, 2004). Leroux et Bigras (2003, dans Leroux et Mastracci (2015) affirment que « la validité de construit réfère aux qualités de structure de la grille et la validité de contenu réfère au respect des critères à mesurer » (p. 229). Pour sa part, Legendre (2005) renvoie à la « congruence de chacun des items avec l'objet mesuré » (p. 1440) ainsi qu'à la « congruence de chacun des items d'un instrument de mesure en

regard de ce qu'on veut mesurer » (p. 1440) lorsqu'il est question de validation de contenu.

Quant à eux, Deshaies *et al.* (1996), en référence à la validation de contenu, traitent des critères de performance en spécifiant que ceux-ci doivent être « similaires à ceux de la réalité » (p. 170), soit ceux d'un novice pour l'étudiant technicien qui débute sa profession. En référence aux situations d'évaluation, on peut ainsi référer au « profil de sortie de leur programme d'études, correspondant aux exigences minimales d'entrée sur le marché du travail » (p. 348). Le seuil de performance d'un instrument de mesure doit être représentatif de cette réalité pour être jugé valide.

Scallon (2004) traite des situations et des occasions d'évaluation ainsi que de la concordance des jugements lorsqu'il aborde la validité relative à l'évaluation des apprentissages. Il affirme qu'« il convient de s'assurer que la situation dans laquelle un élève est placé pour démontrer telle ou telle compétence l'incite vraiment à cette mobilisation » (p. 262) des apprentissages effectués. Par ailleurs, Deshaies *et al.* (1996) indique que pour mesurer précisément ce qui a été enseigné, les situations d'évaluation doivent être similaires à celles des situations d'apprentissage.

Concernant la fidélité, mentionnons d'abord que cette qualité n'est pas « indépendante de la validité » (Tousignant, 1982, p. 177), mais elle est considérée comme une particularité de la validité. Cela réfère à la constance et à la stabilité des résultats obtenus (Legendre, 2005 ; Scallon, 2004 ; Tousignant, 1982) et à la précision de la mesure des apprentissages (Tousignant, 1982) lorsqu'il s'agit d'instruments d'évaluation. Selon Legendre (2005) et Tousignant (1982), lorsque la validité d'un instrument est vérifiée, on peut inférer que le niveau de fidélité est jugé comme suffisant puisque la fidélité n'est pas une caractéristique distincte de la validité, mais plutôt un aspect qui en fait partie (Tousignant, 1982).

Scallon (2004) mentionne qu'en plus de rechercher la validité des situations d'évaluation, celles-ci doivent aussi viser la concordance des jugements. Pour ce faire, il importe que les personnes qui évaluent les apprentissages « doivent au moins

s'entendre sur les critères d'évaluation à utiliser et sur la pondération de ces critères » (p. 264). Bien qu'il souligne aussi l'importance de « la concordance des jugements » (p. 243) lorsque plusieurs personnes sont impliquées dans l'évaluation de performances complexes, il indique qu'à lui seul, ce critère ne peut être un gage de validité même dans le cas d'un haut niveau de concordance. Leroux et Mastracci (2015) mentionnent également l'importance de la concordance des jugements entre enseignants pour favoriser la fidélité. Par ailleurs, elles ajoutent que le jugement « doit être constant lors de l'utilisation de la grille à des moments différents » (p. 229).

Une dernière qualité importante est relevée pour favoriser la validité d'un outil d'évaluation, soit sa capacité à favoriser une évaluation objective et équitable entre les personnes (Leroux et Mastracci, 2015 ; Tousignant, 1982) et ainsi rendre des résultats qui soient justes. À cet effet, Desautels, Gohier et Jutras (2015) définissent ces deux valeurs qui encadrent l'évaluation des apprentissages : « rendre à chacun ce qui lui est dû (justice), tout en tenant compte des différences légitimes qui peuvent se présenter (équité) dans les cas concrets » (p. 512). Selon Deshaies *et al.* (1996), un jugement juste porté à la suite de la performance de l'élève réfère à la fidélité de l'instrument d'évaluation utilisé pour guider ce jugement.

En vue de valider un instrument d'évaluation, Leroux et Mastracci (2015) proposent différentes actions telles que vérifier que la grille évalue réellement la compétence visée. Pour ce faire, on réfère aux niveaux taxonomiques (Howe *b*, 2017 ; Leroux et Mastracci ; 2015). Legendre (2005) définit la taxonomie comme étant une :

Classification systématique et hiérarchisée d'objectifs d'habileté, indépendante des objectifs de contenu, définis avec précision et agencés selon un continuum de complexité croissante de développement et selon une logique naturelle de cheminement de l'apprenant (p. 1279).

Ainsi, se référer à une telle taxonomie permet de définir des objectifs d'apprentissages qui reflètent « le plus précisément possible ce qui est attendu des étudiants » (Howe, 2017, p. 31) selon le niveau des habiletés visées. Cette démarche

favorise ainsi la cohérence et la congruence entre ce qui est attendu et ce qui sera évalué avec l'instrument d'évaluation.

De plus, on suggère de revoir les formulations pour s'assurer de la clarté de la grille. Leroux et Mastracci (2015), qui réfèrent aux travaux de Simon et Forgette-Giroux, indiquent à cet effet :

Qu'une grille claire permet aux enseignants d'exercer un jugement exact, stable et avec le moins de subjectivité possible [...] permet aux étudiants de s'approprier les attentes, les critères d'évaluation et les niveaux de performance liés à une tâche demandée (p. 230).

À cet effet, on recommande la consultation des pairs, d'une ou d'un conseiller pédagogique, voire même des étudiantes et des étudiants (Côté, 2014) pour vérifier la clarté et la compréhension commune des éléments de l'outil d'évaluation (Côté, 2014 ; Leroux et Mastracci, 2015). Ce qui est souhaité c'est de « rendre plus explicite la terminologie de la grille » (Côté, 2014, p. 89) afin que les termes employés soient univoques pour tous les utilisateurs (Houle *et al*, 1998).

À la lumière de cette présentation des critères de qualité d'un instrument de mesure recherchés par les auteurs cités, voici, représentée dans le tableau 5, Critères de qualité d'un instrument de mesure et mots clés associés, une synthèse de ces critères et des mots clés associés que l'on retient pour juger la validité d'un instrument de mesure des apprentissages.

Dans le cadre de cet essai, en considérant le contexte spécifique du projet de recherche et de la question générale de recherche, il ne nous apparaît pas réaliste et pertinent de considérer tous les critères de qualité présentés par les auteurs pour valider l'instrument d'évaluation dont il est question. Nous retenons les critères de qualité suivants pour voir la convivialité de la grille d'évaluation du stage final en TES auprès des répondantes et des répondants des milieux de stage, soient la clarté du contenu de la grille, la pertinence des apprentissages évalués et leur cohérence avec l'objet évalué,

l'efficacité et finalement la représentativité des apprentissages attendus avec la réalité du marché du travail.

Tableau 5
Critères de qualité d'un instrument de mesure selon différents auteurs

Fidélité	Validité
Clarté* (Côté, 2014 ; Houle <i>et al.</i> , 1998 ; Leroux et Mastracci, 2015)	Pertinence* (Leroux et Mastracci, 2015)
Précision (Tousignant, 1982)	Congruence, cohérence avec l'objet évalué*
Concordance interjuges (Leroux et Mastracci, 2015 ; Scallon, 2004)	Efficacité* (Bloom (1969, dans Legendre 2005) ; Deshaies <i>et al.</i> , 1996 ; Fortin, 1996 ; Leroux et Mastracci, 2015 ; Scallon, 2004 ; Tousignant, 1982)
Constance, stabilité des résultats (Legendre, 2005 ; Scallon, 2004 ; Tousignant, 1982)	Représentativité* (Deshaies <i>et al.</i> , 1996)
Équité et justice (Desautels, Gohier et Jutras, 2015 ; Leroux et Mastracci, 2015 ; Tousignant, 1982)	

Note : Les critères de qualité identifiés d'un * sont ceux qui seront traités dans cet essai

2.5 La grille d'évaluation descriptive

Pour évaluer des apprentissages dans un paradigme d'évaluation qualitative (Côté, 2004 ; Scallon 1988), l'utilisation d'échelles descriptives est un outil de jugement de plus en plus utilisé. Elle facilite l'évaluation de tâches complexes et elle permet de favoriser la fidélité de l'évaluation entre les différentes enseignantes et les différents enseignants d'un même cours (Berthiaume, J. David et T. David, 2011 ; Côté, 2014 ; Houle *et al.*, 1998 ; Leroux et Mastracci, 2015).

Pour recueillir les observations nécessaires à l'évaluation des apprentissages, la grille d'évaluation à échelles descriptives s'avère, pour plusieurs auteurs consultés,

un outil d'évaluation pertinent et efficace (Berthiaume *et al.*, 2011 ; Côté, 2014, Scallon, 1988). À cet effet, Côté (2014) affirme que :

Toute grille doit permettre de rendre le meilleur jugement possible. C'est pourquoi l'outil d'évaluation doit être conçu de manière à faciliter l'exercice de ce jugement qui, soulignons-le, est accompli par des enseignants qui possèdent divers degrés d'expertise en matière d'évaluation des apprentissages (p. 33).

Leclerc (2015) conclut, à la suite d'une recherche sur les stratégies d'évaluation formative en contexte de supervision sans observation directe dans les programmes en techniques humaines au collégial, que : « les enseignantes et les enseignants considèrent que la grille d'évaluation descriptive, le journal de bord et la grille d'autoévaluation sont les outils les plus efficaces pour la cueillette d'information » (p. 136).

Ce type de grille est intéressant en raison des échelles, et ce pour plusieurs motifs (Tardif, 2006). « La notion d'échelle s'applique habituellement à toute séquence de jugement (échelon) qui accompagne chacun des critères d'une grille d'évaluation » (Scallon, 2004, p. 182). Dans une approche par compétences, comme c'est le cas au niveau collégial, un des avantages évoqués par Tardif (2004) est que ces échelles rendent l'élément d'évaluation « opérationnel » (p. 22) par rapport à la compétence à développer. Ces échelles descriptives, aussi appelées d'appréciation (Scallon, 2004), sont associées à un paragraphe descriptif global ou analytique des critères, et ce, pour chacun des niveaux de performance (Côté, 2014 ; Leroux et Mastracci, 2015 ; Scallon, 2004), soit chaque échelon. Ces échelles permettent de décrire de façon qualitative et/ou quantitative les comportements attendus qui définissent les différents niveaux de performance (Scallon, 1988) tant au niveau du seuil minimal de réussite de l'échec. Cependant, Tardif (2006) affirme que « l'appréciation qualitative des ressources dans l'évaluation des compétences est beaucoup plus cohérente qu'une appréciation quantitative » (p. 185).

Pour déterminer le nombre d'échelons, bien qu'aucune règle précise ne soit établie (Tardif, 2006), il est recommandé d'employer au minimum trois niveaux (Côté, 2014). Il importe de retenir que chaque échelon ou niveau de performance est représentatif et donc situe « la performance donnée par rapport à un standard » (Tardif, 2006, p. 191), ce qui permet de se représenter en comportements observables les éléments évalués (Scallon, 1988) et donc « d'explicitier les critères aux étudiants » (Leroux et Mastracci, 2015, p.199). En plus de décrire et d'opérationnaliser les apprentissages à évaluer, ce type de grille, avec ses échelles, facilite la notation (Scallon, 2004) puisqu'une valeur numérique est associée à chaque critère ainsi qu'à chaque échelon (Côté, 2014 ; Northern Illinois University ; Scallon, 2004).

Pour ce type d'outil d'évaluation, la notion de critère est selon Scallon (1988) « au cœur de la méthodologie d'élaboration des grilles d'évaluation » (p.187). Plusieurs auteurs (Delisle et Cantin, 1994b ; Côté, 2014 ; Houle *et al.*, 1998 ; Northern Illinois University) indiquent l'importance accordée à la clarté des critères afin que chaque utilisateur de la grille comprenne de façon univoque l'apprentissage évalué et, par le fait même, les actions et améliorations à apporter durant l'apprentissage (Northern Illinois University ; Ménard et Gosselin, 2015 ; Scallon, 1988). Brookhart (2013, cité par Leroux et Mastracci (2015) confirme l'importance de la clarté des critères, mais ajoute aussi d'autres qualités recherchées. Les critères doivent être : pertinents, observables, distincts, exhaustifs et déclinables sur un continuum de performance (p. 212). Leroux et Mastracci affirment que « le choix de trois à six critères pour une tâche peut suffire » (2015, p. 211).

De plus, plusieurs auteurs consultés s'entendent pour dire que c'est aussi un bon outil pour l'évaluation formative (Leroux et Mastracci, 2015 ; Ménard et Gosselin, 2015 ; Scallon, 2004) et d'autoévaluation (Berthiaume *et al.*, 2011 ; Côté, 2014 ; Leroux et Mastracci, 2015 ; Ménard et Gosselin, 2015 ; Scallon, 2004) en raison des descriptions précises des comportements attendus, comme indiqué précédemment. À cet effet, Ménard et Gosselin (2015) spécifient que pour favoriser cette évaluation formative, la grille doit être remise avant le stage et elle doit être expliquée.

Un autre avantage relevé est que la grille, avec ses critères, permet aux utilisateurs de centrer leur observation sur les mêmes cibles d'évaluation (Houle *et al.*, 1998 ; Ménard et Gosselin, 2015). Lorsque plusieurs personnes utilisent la même grille pour évaluer les apprentissages de différentes étudiantes et différents étudiants, la grille à échelles descriptives favorise une plus grande objectivité en raison des descriptions précises des différents niveaux de performance (Berthiaume *et al.*, 2011 ; Delisle et Cantin, 1994b ; Côté, 2014 ; Leroux et Mastracci, 2015 ; Scallon, 2004).

2.6 Les défis liés à l'utilisation de grilles

Les auteurs consultés identifient certains défis quant à l'utilisation de ce type de grilles d'évaluation pour évaluer les apprentissages. Delisle et Cantin (1994b) mentionnent que « les superviseurs en stage utilisent des outils d'évaluation qu'ils ont construits eux-mêmes et dont la validité est peu établie » (p. 1). La conception de telles grilles demeure donc un défi pour les enseignantes et les enseignants qui les élaborent (Delisle et Cantin, 1994a ; Leroux et Mastracci, 2015) et selon Scallon (1988), requiert la maîtrise de certaines compétences.

Ménard et Gosselin (2015) indiquent qu'en contexte de stage, les personnes responsables de la supervision et de l'encadrement peuvent mettre la grille d'évaluation en second plan pour évaluer les apprentissages des stagiaires au profit de « leur propre interprétation de la situation » (p. 600). Leroux et Mastracci (2015) relèvent des limites à ce type de grilles quant à sa forme qui peut devenir imposante, et donc à « la propension de la grille à augmenter de volume » (p. 204). En situation d'observation, elle devient alors difficile à consulter selon ces auteures. À cet effet, Bernard et Fontaine (1989, dans Delisle et Cantin, 1994a, p.1) indiquent que ces étapes d'élaboration de grille « sont très souvent circulaires. »

On peut considérer aussi la difficulté soulevée par Scallon (1988) concernant l'élaboration des critères qui servent à caractériser les éléments à évaluer (Leroux et Mastracci, 2015) au moment, entre autres, de l'évaluation des apprentissages (Côté,

2014 ; Scallon, 1988). Bien qu'importants, ces critères ne devraient pas être élaborés par une seule personne selon Scallon (1988), car toutes les utilisatrices et tous les utilisateurs de la grille n'accordent pas nécessairement la même importance à chacun de ces critères.

2.7 Les étapes d'élaboration et de validation

Dans l'élaboration de grilles d'évaluation, il y a différents éléments à considérer. Scallon (1988) en détermine trois qui sont l'élaboration de la tâche d'évaluation et son contexte, la détermination de critères d'évaluation ainsi que l'élaboration d'échelles d'appréciation. Plusieurs auteurs (Berthiaume *et al.*, 2011; Côté, 2014 ; Leroux et Mastracci, 2015) définissent différentes étapes de réalisation de grilles d'évaluation. Côté (2014) présentent les étapes suivantes : élaborer une tâche et un contexte d'évaluation, apprécier le produit, le processus ou le propos, identifier les objectifs d'évaluation, sélectionner les critères d'évaluation, choisir le type de grille approprié et le nombre de niveaux de performance, procéder à la description des résultats attendus pour chacun des niveaux, déterminer la notation, suivre les règles et finalement, valider la grille. Leroux et Mastracci (2015) quant à elles, proposent les 8 étapes suivantes : Cerner et formuler les critères d'évaluation et les indicateurs, déterminer le nombre d'eniveaux de performance, rédiger l'énoncé de chacun de ces niveaux, déterminer les nombres de réussite et la note, mettre en forme la grille, la valider puis l'expérimenter. Le tableau 6, Comparaison des étapes d'élaboration d'une grille d'évaluation à échelles descriptives (tableau 6) compare les étapes énoncées par Côté (2014) et celles par Leroux et Mastracci (2015).

Bien que les auteurs présentent des étapes distinctes de réalisation de grilles, nous retenons que la validation de l'outil est présente dans ces différents processus. Cette étape de validation permet de vérifier des indicateurs déterminant la qualité d'un tel outil, et ce, auprès des utilisateurs (Côté, 2014 ; Howe et Ménard, 1993 ; Ménard et Gosselin, 2015). La validité, la fidélité et l'équité d'évaluation entre les étudiantes et

les étudiants sont des qualités qui sont recherchées, comme déjà spécifiées dans la section 2.4 du présent chapitre.

Tableau 6
Comparaison des étapes d'élaboration d'une grille d'évaluation à échelles descriptives

Étapes	Côté (2014)	Étapes	Leroux et Mastracci (2015)
1	Élaborer une tâche et un contexte	1	Cerner et formuler les critères d'évaluation et les indicateurs
2	Apprécier le produit, le processus ou le propos	2	Déterminer le nombre de niveaux de performance
3	Identifier les objets d'évaluation	3	Rédiger l'énoncé de chaque niveau
4	Sélectionner les critères d'évaluation (indicateur et qualité)	4	Déterminer les normes de réussite et l'attribution d'une note
5	Choisir le type de grille approprié	5	Mettre en forme la grille d'évaluation
6	Combien de niveaux de performance?	6	Valider la grille d'évaluation
7	Procéder à une description des résultats attendus à chacun des niveaux	7	Expérimenter la grille d'évaluation
8	Déterminer la notation	8	Conserver les copies types
9	Suivre les règles et éviter les pièges		
10	Valider la grille		

Côté, F. (2014). *Construire des grilles d'évaluation descriptives au collégial Guide d'élaboration et exemples de grille*. Québec : Presses de l'Université du Québec

Leroux, J.L. et Mastracci, A. (2015). Concevoir des grilles d'évaluation à échelle descriptive. In J.L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique*. (p. 197-249). Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.

Bien que la littérature présente plusieurs méthodes de validation d'instrument de mesure, tel un test psychométrique, Delisle et Cantin (1994a) relèvent que la littérature présente peu d'indications sur cette étape de validation et sur les méthodes à privilégier pour la validation d'instrument d'évaluation de stage. Côté (2014) suggère qu'une validation, basée sur l'expérience avec l'intention d'améliorer une grille d'évaluation des apprentissages, est quant à elle, « une mesure de validation salutaire » (p. 88).

Dans le contexte d'un stage, Ménard (2005b, dans Ménard et Gosselin (2015) aborde la représentativité des milieux de stage pour valider la grille. Expérimenter la grille dans les différents milieux permet l'appropriation de l'outil par les différents utilisateurs, mais aussi de valider le contenu de la grille.

Même si cette étape permet de poser un regard critique sur l'outil d'évaluation Ménard et Gosselin (2015), la validation d'une grille d'évaluation permet aussi de la partager puis de la revoir (Ménard et Gosselin, 2015 ; Côté, 2014).

3 LA SYNTHÈSE DES ÉLÉMENTS THÉORIQUES RETENUS

À la lumière de la recension d'écrits, nous présentons les éléments du cadre de référence qui sont retenus pour répondre à la question de la recherche et cibler les objectifs spécifiques de l'essai.

Nous retenons que les stages des programmes au niveau collégial impliquent la supervision de la part du Cégep (Barbès, 2001 ; Cantin et Delisle, 1994*b* ; Trottier, 1990 ; Villeneuve, 1994). Le stage, qui est une activité d'apprentissage d'un programme (Barbès, 2001 ; Cantin et Delisle, 1994*b* ; Gosselin et Raîche, 2008 ; Paradis, 2015 ; Trottier, 1990 ; Villeneuve, 1994), est sous la responsabilité première de la maison d'enseignement et donc de l'enseignante, de l'enseignant qui encadre ce stage. Cette responsabilité est aussi partagée avec la répondante ou le répondant de stage du milieu qui accueille les stagiaires (Villeneuve, 1994). Malgré les responsabilités qui incombent à ces personnes qui encadrent le stage, la ou le stagiaire doit aussi vivre le stage comme une activité réflexive sur les actions et les apprentissages qu'il réalise (Barbès, 2001 ; Perrenoud, 1994 ; Villeneuve, 1994).

Comme le stage est une activité d'apprentissage prévue à l'intérieur d'un programme au même titre qu'un cours (Gouvernement du Québec, 2017 ; Howe, 2017), les apprentissages qui y sont réalisés doivent être évalués et notés (Gosselin et Raîche, 2008 ; Ménard et Gosselin, 2015 ; Rousseau et St-Pierre, 2002 ; Villeneuve, 1994). L'enseignante ou l'enseignant a la responsabilité de noter les apprentissages qui sont

faits en regard des objectifs d'apprentissage du stage (Gosselin, 2010 ; Villeneuve, 1994), mais la répondante ou le répondant de stage collabore à ce processus d'évaluation en rapportant ses observations et son appréciation des apprentissages réalisés par l'étudiante ou l'étudiant durant son stage (Chapados et Fecteau, 2007 ; Gosselin et Ménard, 2015).

Au collégial, avec l'approche par compétences, l'évaluation des apprentissages permet d'atteindre différents buts. Elle permet de porter un jugement sur ce qui est appris, ce qui est fait en stage et comment cela est fait (les savoirs, les savoir-faire et les savoirs-être) (Bélair et Leroux, 2015 ; Côté, 2014 ; Legendre, 2005 ; MELS, 2003 ; Scallon, 2004, Tardif, 2006,). Elle permet aussi à l'étudiante, l'étudiant de se situer par rapport à ses apprentissages (Le Boterf, 2006), de participer à l'évaluation (Howe et Ménard, 1993 ; Scallon, 2004), voir même lui permettre d'en faire une autoévaluation (Berthiaume, J. David et T. David, 2011 ; Côté, 2014 ; Leroux et Mastracci, 2015 ; Gosselin et Ménard, 2015 ; Scallon, 2004).

L'utilisation d'instrument d'évaluation permettant de recueillir des observations en contexte de stage (Ménard et Gosselin, 2015) est conseillée afin d'aider les personnes impliquées dans l'évaluation des apprentissages, soit la triade de supervision (Boutet, 2002 ; Rivard, Beaulieu et Caspani, 2009). L'emploi de la grille d'évaluation à échelle descriptive (Berthiaume, J. David et T. David, 2011 ; Côté, 2014 ; Houle, Howe et Ménard, 1998) permet d'avoir une évaluation des apprentissages qui est plus objective et juste (Le Boterf, 2006 ; Scallon, 1988). Cette objectivité est possible en raison des critères précis d'évaluation (Côté, 2014 ; Delisle et Cantin, 1994b ; Houle, Howe et Ménard, 1998) et des différentes échelles qui décrivent clairement les différents niveaux de performance (Berthiaume, J. David et T. David, 2011 ; Cantin et Delisle, 1994b ; Côté, 2014 ; Leroux et Mastracci, 2015 ; Scallon, 2004). Bien que la conception de tels outils requiert de la rigueur, de la concertation entre les personnes qui l'emploient et une certaine expertise (Scallon, 1988), utiliser ce type de grille rend l'évaluation efficace en raison, telle que mentionnée précédemment, de la précision des éléments d'apprentissage qui y sont présentés.

Finalement, l'élaboration d'une telle grille suppose certaines étapes, dont une importante, celle de sa validation (Berthiaume, J. David et T. David, 2011 ; Côté, 2014 ; Leroux et Mastracci, 2015). Cette étape permet de favoriser la validité et la fidélité de l'instrument (Delisle et Cantin, 1994*b* ; Deshaies *et al.*, 1996 ; Ménard et Gosselin, 2015). La validité recherchée permet de favoriser que la grille évalue bien ce qu'elle doit mesurer et est congruente avec les apprentissages évalués (Bloom, 1969 dans Legendre, 2005), peu importe son utilisateur. À cet effet, on vérifie que les critères d'évaluation sont : clairs, pertinents, observables, distincts et complets. (Brookhart (2013, dans Leroux et Mastracci (2015). La validité permet aussi d'assurer que la forme de la grille soit fonctionnelle et qu'elle permette d'y noter ses observations. Les qualités recherchées sont la congruence des items (Howe, 2017 ; Legendre, 2005) et la représentativité de ceux-ci (Deshaies *et al.*, 1996). Le langage employé dans la grille peut aussi être validé afin de s'assurer qu'il est clair, univoque et précis. En somme, la vérification de ces critères de qualité d'un outil d'évaluation permet d'évaluer son efficacité à mesurer ce qui doit être mesuré.

Comme il est question dans cette recherche du stage final de la formation en TES et que cela fait partie de l'épreuve synthèse de programme, on retient que les apprentissages évalués dans la grille doivent correspondre aux exigences minimales d'entrée sur le marché du travail (Deshaies *et al.*, 1996). La validation d'une grille d'évaluation peut s'appuyer d'une expérimentation de celle-ci auprès des étudiantes et des étudiants. Dans le cadre d'un stage, on peut supposer que cette expérimentation est le stage en lui-même dans les différents milieux de stage.

Rappelons que cet essai porte, tel qu'indiqué par la question de recherche mentionnée au chapitre 1 (p.30), sur la convivialité de la grille du point de vue des répondantes et des répondants des milieux de stage. Ainsi, tous les critères de qualité recherchés pour une grille d'évaluation présentés dans ce chapitre ne seront pas traités. Seules les qualités propres à l'instrument d'évaluation seront abordées et non pas les qualités de l'évaluation des apprentissages du stage de consolidation. Ainsi, les situations et les occasions où sont placés les étudiantes et les étudiants, l'équité de

jugement et la stabilité des résultats ne seront pas des critères de qualité qui seront abordés dans ce projet de recherche.

Les ajustements apportés à la suite de cette validation de la convivialité de la grille auprès des répondantes et des répondants de stage permettront d'élaborer des grilles de 2^e, voire de 3^e génération, qui sont les plus efficaces possible pour évaluer les apprentissages des étudiantes et des étudiants (Côté, 2014).

4 LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI

En regard du problème de recherche exposé dans le premier chapitre, il importe de rappeler la question de la recherche : dans quelle mesure la grille d'évaluation de deuxième génération du stage final en TES est-elle suffisamment conviviale pour permettre aux répondantes et aux répondants des milieux de stage de collaborer efficacement à l'évaluation des apprentissages des stagiaires?

Afin de répondre à cette question de recherche, nous adoptons les deux objectifs spécifiques suivants :

1. Juger la validité du contenu de la grille d'évaluation de deuxième génération du stage de 3^e année en TES auprès des répondantes et des répondants de stage.
2. Apprécier l'efficacité de la forme de grille d'évaluation de deuxième génération du stage de 3^e année en TES auprès des répondantes et des répondants de stage.

TROISIÈME CHAPITRE

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce troisième chapitre présente les choix méthodologiques qui répondent aux objectifs spécifiques identifiés au chapitre précédent. Ces choix méthodologiques sont appuyés par des écrits scientifiques et sont adaptés aux différents éléments du contexte de réalisation de la recherche.

Plus spécifiquement, nous décrivons l'approche méthodologique et le type d'essai retenu, la méthode de sélection des participantes et des participants, le déroulement de la recherche ainsi que les méthodes et les instruments de collecte de données. Les modalités d'analyse sélectionnées viendront compléter la description du cadre méthodologique.

Nous tenons à informer la lectrice et le lecteur que, bien que la méthodologie décrite dans ce chapitre soit pertinente et fondée scientifiquement, le déroulement réel de la recherche a dû être ajusté en raison de facteurs hors de notre contrôle. Nous présentons dans ce chapitre la méthodologie prévue puis, lorsque nécessaire, nous indiquons les rajustements réalisés pour contourner les difficultés rencontrées ainsi que les motifs les justifiant.

1 L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE ET TYPE D'ESSAI

L'approche méthodologique retenue pour cette recherche est qualitative, mais elle est enrichie par certaines données quantitatives. Plus spécifiquement sera présenté le paradigme épistémologique qui influence la méthodologie choisie ainsi que le type d'essai.

1.1 Le paradigme épistémologique

Les choix méthodologiques qui justifient ces décisions s'inscrivent dans le paradigme interprétatif (Fortin et Gagnon, 2016) puisque cette recherche s'appuie sur l'expérience des répondantes et des répondants des milieux de stage dans l'utilisation de la grille d'évaluation de stage. Selon les auteurs consultés (Anadòn, 2006 ; Fortin et Gagnon, 2016 ; Gouvernement du Canada, 2014 ; Savoie-Zajc, 2011), la compréhension du problème de recherche étudié et donc l'analyse des données recueillies est basée sur l'expérience des personnes, sur leurs points de vue et sur leur interprétation des contextes.

1.2 Le type d'essai

Le type de recherche de cet essai s'inscrit dans le pôle de l'innovation et plus particulièrement dans la validation de matériel pédagogique (Université de Sherbrooke, 2015) en ciblant les objectifs spécifiques suivants :

1. Juger la validité du contenu de la grille d'évaluation de deuxième génération du stage de 3^e année en TES auprès des répondantes et des répondants de stage.
2. Apprécier l'efficacité de la forme de grille d'évaluation de deuxième génération du stage de 3^e année en TES auprès des répondantes et des répondants de stage

1.3 Le devis de recherche

Dans le cadre de cette recherche, le devis retenu pour réaliser cet essai visant une approche interprétative s'inspire d'une étude descriptive qualitative (Fortin et Gagnon, 2016). Selon Sandelowski (2000, dans Fortin et Gagnon, 2016), « la recherche descriptive qualitative est une méthode idéale pour décrire les expériences personnelles et les réponses des personnes à un évènement ou à une situation » (p. 200).

Le devis d'une recherche visant la validation de matériel pédagogique prévoit la mise à l'épreuve du matériel, soit la grille d'évaluation du stage final en TES, et son évaluation par la suite auprès des répondantes et des répondants. Bien que la recherche

descriptive qualitative permette l'analyse du contenu recueilli à partir d'assises théoriques ou non (Fortin et Gagnon, 2016), le présent projet de recherche s'appuie sur les assises théoriques retenues pour cet essai et qui sont résumées au point 3 du deuxième chapitre (p. 51-53) traitant du cadre de référence.

2 L'ÉCHANTILLON

Pour réaliser cet essai, nous avons recruté les participantes et les participants à partir de la population accessible. Il est question de toutes les répondantes et tous les répondants des milieux de stage qui accueillent une stagiaire ou un stagiaire en éducation spécialisée en troisième année de formation à la session d'automne 2017 du Cégep Régional de Lanaudière à Joliette. Deux types d'échantillonnage sont sélectionnés pour cet essai afin d'assurer une meilleure représentativité des participantes et des participants (*Ibid.*). Le premier type est non probabiliste de type accidentel, c'est-à-dire que les personnes qui correspondent aux critères déterminés collaborent en fonction de leur disponibilité (Fortin et Gagnon, 2016). Le second est non probabiliste de type intentionnel. Dans ce deuxième échantillon, les personnes sont sélectionnées selon des « caractéristiques typiques de la population à l'étude » (*Ibid.*, p. 271). Le chercheur peut ici sélectionner les personnes jugées les plus aptes à collaborer au projet de recherche.

2.1 Les critères de sélection

Afin de constituer le premier échantillon, soit de type accidentel, les critères prévus en vue de respecter la représentativité (Beaud, 2016 ; Fortin et Gagnon, 2016), sont que les répondantes et les répondants accueillent une stagiaire ou un stagiaire de 3^e année⁷ au moment de la recherche afin d'expérimenter la grille d'évaluation du stage.

⁷ La formation en éducation spécialisée au CRLJ offre deux profils de formation. Il y a le profil individu et communauté et le profil interculturel. Les étudiantes et les étudiants du profil interculturel sont exclus de la recherche puisqu'ils utilisent une grille distincte pour les stages en contexte interculturel.

De plus, pour le deuxième échantillon non probabiliste de type intentionnel, certains critères particuliers s'ajoutent à ceux déjà mentionnés⁸. Parmi les répondantes et les répondants s'étant montrés disponibles et intéressés par le projet, une sélection a lieu afin de favoriser une certaine représentativité des types de milieux de travail (ex. milieu scolaire, réseau de la santé et des services sociaux, milieu communautaire) et des clientèles (ex. enfants, adolescents, adultes, personnes âgées) avec lesquelles les éducatrices et les éducateurs spécialisés sont susceptibles de travailler.

Certains critères d'exclusion sont prévus principalement pour l'échantillon de type non probabiliste intentionnel afin d'éviter certains biais d'échantillonnage (Fortin et Gagnon, 2016). Le premier biais concerne la notion de conflit d'intérêts. À cet effet, nous avons prévu que la chercheuse responsable de la recherche n'assure pas de supervision de stage à la session d'automne 2017. Par ailleurs, il est prévu que pour l'échantillonnage intentionnel, les répondantes et les répondants faisant partie du réseau personnel de la chercheuse, donc les amis ou les membres de la famille soient exclus de la recherche, évitant ainsi les biais liés aux conflits d'intérêts. Cependant, ces personnes peuvent choisir délibérément de participer à la recherche en remplissant le questionnaire (échantillon de type accidentel) puisque l'anonymat est assuré.

Considérant le nombre de stagiaires de troisième année à la session d'automne 2017 après la date limite d'abandon prévue par le Cégep, et les stages où plus d'une personne assure l'encadrement du stagiaire dans le milieu de stage⁹, 63 répondantes et répondants de stage sont visés par cette recherche. Pour l'échantillon non probabiliste accidentel, nous souhaitons, tout comme Gosselin (2010) et Beauchamp (2013), un taux de participation d'environ 25%, soit environ 13 répondantes et répondants de stage qui participent à la recherche. Pour l'échantillon non probabiliste intentionnel, considérant la taille des groupes focalisés¹⁰ présentés par les auteurs consultés (Boutin,

⁸ Accompagner une ou un stagiaire en TES pour le stage de consolidation à la session d'automne 2017 et être disponible à participer au projet.

⁹ Dans certains milieux de stage, l'encadrement du stagiaire peut être assumé par plus d'une répondante ou d'un répondant.

¹⁰ Souvent connu sous le terme anglophone *focus group* ou encore groupes de discussion

2007 ; Fortin et Gagnon, 2016 ; Geoffrion, 2016), soit entre six et douze personnes, c'est un taux approximatif de 20% de la population admissible qui est visé puisque deux groupes sont prévus, soit près de 10 personnes.

2.2 Le recrutement

Dans un premier temps, afin de créer un contact initial et d'inviter les répondantes et les répondants potentiels à collaborer au projet (Fortin et Gagnon, 2016), une lettre explicative du projet (annexe G) est jointe à même la grille d'évaluation du stage de consolidation. Elle est remise en main propre par les stagiaires à leur répondante ou répondant à la première journée du stage. Cette lettre décrit les objectifs, les enjeux, l'implication prévue (*Ibid.*) et les méthodes de collecte de données utilisées. Un rappel est fait par les enseignantes et les enseignants qui supervisent les stages lors de la première rencontre tripartite, généralement à la deuxième semaine du stage.

À la suite de cette étape d'information concernant le projet de recherche auprès de la population cible, deux méthodes de recrutement sont employées pour constituer les deux différents échantillons. La première méthode de recrutement de l'échantillonnage non probabiliste de type accidentel se fait par courriel auprès de toutes les répondantes et les répondants admissibles à la recherche pour diffuser le questionnaire en ligne (annexe F). Les personnes qui souhaitent participer le font à ce moment via l'hyperlien inclus dans le courriel donnant accès au questionnaire. Il est remis à ce moment de la session, soit dès la 9^e semaine de stage, afin que les répondantes et les répondants soient en mesure d'y répondre (Blais et Durand, 2016). Nous jugeons qu'à partir de ce moment, le stage est suffisamment avancé pour que les répondantes et les répondants aient suffisamment utilisé la grille du stage de consolidation pour répondre aux questions concernant la grille d'évaluation. Un rappel par courriel est effectué à la 12^e semaine de stage.

La première méthode de recrutement de l'échantillon non probabiliste intentionnel est réalisée via le questionnaire en ligne. La dernière section du

questionnaire permet aux répondantes et aux répondants d'indiquer leur intérêt ou non à collaborer à un groupe focalisé. Encore une fois, pour favoriser la rétention des personnes recrutées (Fortin et Gagnon, 2016), un contact téléphonique est fait par la chercheuse avec chacune d'elles ayant démontré leur intérêt par la chercheuse, et ce, rapidement à la suite de la réception du questionnaire complété tel que le recommande Boutin (2007). Cette démarche a lieu dès la réception des questionnaires complétés. À ce moment, les personnes sont informées qu'un formulaire de consentement doit être signé lors de la participation au groupe focalisé.

Dans le contexte de cet essai, deux groupes focalisés sont prévus. Alors que les auteurs proposent de sélectionner entre six à douze participants (Boutin, 2007 ; Fortin et Gagnon, 2016 ; Geoffrion, 2016), il est prévu de sélectionner pour chaque groupe tout au plus 8 à 10 participantes et participants afin de favoriser les échanges lors des discussions. Comme les désistements sont possibles, il est ainsi facile d'obtenir un nombre minimal souhaité d'environ 6 participantes et participants puisque « moins que 6, il s'avère difficile de créer une dynamique intéressante » (Boutin, 2007, p. 92).

2.3 Les rajustements dans l'échantillonnage

À la suite du recrutement via le questionnaire, un seul groupe de discussion a pu être planifié en raison du faible taux de participation. Boutin (2007) mentionne que les désistements sont possibles lors de la planification de groupe de discussion et nous avons dû faire face à de nombreux désistements la journée même du groupe de discussion. Un deuxième groupe de discussion fut planifié pour permettre aux personnes s'étant désistées de participer, mais à nouveau, des désistements ont eu lieu. Il n'y a donc pas eu de groupe de discussion.

Comme mentionné précédemment, cette recherche se base sur l'expérience des répondantes et des répondants des milieux de stage dans l'utilisation de la grille d'évaluation de stage dans un paradigme interprétatif. Pour avoir accès aux témoignages des répondantes et des répondants, la méthode de recrutement du

deuxième échantillon fut revue en cours de route afin d'opter pour des entretiens semi-dirigés. Une sélection de répondantes et de répondants, à même la liste de la population accessible, fût réalisée en fonction des types de milieux de stage. Cette sélection a pour but d'augmenter le taux de participation à la recherche, mais aussi de favoriser une certaine représentativité des types de milieux de stage.

3 LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Le projet de recherche s'est déroulé à partir d'août 2017 jusqu'en février 2018 alors qu'il devait se terminer à la mi-janvier. Le début du projet concorde avec le début du stage de consolidation où 58 étudiantes et étudiants du profil individu et communauté sont confirmés après la date limite d'abandon. Comme prévu, dès le début du stage, les répondantes et les répondants sont informés du projet par une lettre remise par les stagiaires en même temps que la grille d'évaluation du stage et le plan d'étude du stage.

Le tableau 7, Déroulement du projet de recherche (tableau 7) présente le déroulement réel des différentes étapes du projet. Celles munies d'un astérisque sont les étapes du projet qui se sont ajoutées pour s'ajuster aux désistements des participantes et des participants aux groupes de discussion et à l'annulation de ceux-ci. Ces modifications sont apportées avec l'approbation du comité d'éthique à la recherche du Cégep, et ce, afin d'assurer le bon déroulement du projet et une collecte de données pertinente.

Toutes les répondantes et les répondants de stage ayant manifesté de l'intérêt à collaborer au groupe de discussion sont contactés par téléphone à la suite de la compilation des réponses à la section 4 du questionnaire (annexe F) portant sur le recrutement au groupe de discussion. Les dates des groupes de discussions sont fixées au 17 janvier 2018 et au 13 février 2018. Elles sont fixées à la suite d'un envoi par courriel, d'un Doodle, permettant aux participantes et aux participants de sélectionner,

parmi 2 choix le ou les moments de leur disponibilité. Les dates ayant le plus haut taux de participation ont été retenues.

Pour se préparer aux groupes de discussion, toutes les personnes inscrites ont reçu par courriel une version électronique du formulaire d'information et de consentement (annexe H), la grille d'entrevue- groupes de discussions (annexe L) et la grille d'évaluation du stage (annexe D).

Tableau 7
Déroulement du projet de recherche

Mois	A	S	O	N	D	J	F	M
	2017				2018			
Demande de certification éthique - Certification éthique reçue								
Remise de la grille d'évaluation et de la lettre d'information aux répondantes et aux répondants.								
Prétest du questionnaire auprès de 3 répondantes inactives à l'automne 2017								
Finalisation du questionnaire et mise en ligne de celui-ci								
1 ^{er} envoi du questionnaire				6 nov.				
Relance 2 ^e envoi questionnaire				20 nov.				
Fin du questionnaire en ligne					1 ^{er} déc.			
Compilation des questionnaires et préparation de la grille d'entrevue des groupes focalisés.								
Contact avec les répondantes et les répondants ayant démontré de l'intérêt à participer aux groupes focalisés								
2 groupes focalisés adaptés en entretiens semi-dirigés au Cégep *						17 janv	13 fév	
Information sur les changements de méthodologie au CER-Avis favorable reçu*								
Recrutement et entretiens téléphoniques*							1 ^{er} - 22 fév	
Codification des données des entretiens semi-dirigés								
Analyse des données								

Le changement de mode de collecte de données, du groupe de discussion aux entretiens semi-dirigés a nécessité de revoir le mode de recrutement de ce 2^e échantillon prévu dans la recherche. Pour les entretiens semi-dirigés, le recrutement s’est fait via une sollicitation téléphonique, auprès de répondantes et de répondants qui correspondent aux critères de sélection énoncés au point 2.3 du présent chapitre. Cette démarche s’est déroulée en février 2018 afin d’augmenter la taille de l’échantillon non probabiliste intentionnel et favoriser une meilleure représentativité des milieux de stage. La collecte de données s’est complétée le jeudi 22 février 2018.

4 LA MÉTHODE ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Afin de réaliser la présente recherche, différentes méthodes de collecte de données sont sélectionnées. Ces méthodes sont l’utilisation du questionnaire en ligne et la méthode du groupe focalisé qui finalement, s’est transformée en entretiens semi-dirigés au Cégep et par téléphone. Nous présentons les méthodes prévues et celles ayant été réellement employées ainsi que les motifs justifiant ces choix.

4.1 Le questionnaire

La méthode principale de collecte de données est l’utilisation d’un questionnaire en ligne qui présente différents types de questions (annexe F). On y retrouve principalement des questions à réponse courte et à choix de réponses avec une échelle de type Likert ainsi que certaines questions à choix de réponses.

Le questionnaire permet de recueillir des données quantitatives à l’aide d’énoncés affirmatifs offrant un choix de réponses avec une échelle de type Likert (Fortin et Gagnon, 2016 ; Van der Maren, 2007) à quatre niveaux ciblant les deux objectifs spécifiques de l’essai. De plus, grâce aux questions ouvertes du questionnaire, il est possible de recueillir d’autres données qualitatives, sous forme de rétroactions, permettant de répondre plus spécifiquement aux objectifs du projet de recherche.

Tel que le propose Fortin, Grenier et Nadeau (1996) et Fortin et Gagnon (2016), le questionnaire est révisé par des personnes extérieures à la recherche qui ont une expertise en la matière. Un prétest du questionnaire a aussi lieu auprès d'un petit échantillonnage (Blais et Durand, 2016) de trois répondantes qui ne supervisent pas le stage de troisième année à l'automne 2017 ainsi que trois des superviseuses et des superviseurs du département en éducation spécialisée au CRLJ. Ce prétest permet de valider et de favoriser la qualité du questionnaire (*Ibid.*).

Le questionnaire est élaboré par la chercheuse. Il contient quatre sections différentes qui traitent dans un premier temps des informations générales sur les participantes et les participants ainsi que de leur admissibilité. Par la suite, on traite des objectifs d'apprentissage évalués dans la grille d'évaluation du stage de consolidation. La troisième section aborde l'utilisation de la grille et sa fonctionnalité. Finalement, le questionnaire se termine par le recrutement possible au groupe de discussion.

La deuxième et la troisième section du questionnaire servent spécifiquement à répondre aux deux objectifs spécifiques de l'essai et sont directement liées aux éléments du cadre de référence qui exposent les critères de qualité assurant la validité (Delisle et Cantin, 1994b ; Deshaies, Fredette, Gagnon, Guy, Michaud, Poirier et Rouzier, 1996 ; Ménard et Gosselin, 2015 ; Merle, (2007 dans Bélair et Leroux, 2015) ; Scallon, 2004 ; Tousignant, 1982) d'un tel instrument d'évaluation des apprentissages. Au niveau de la validité, les thèmes abordés dans le questionnaire portent sur la pertinence des consignes d'utilisation, des éléments d'évaluation (les six objectifs d'apprentissage du stage et les comportements attendus pour chacun d'eux) et des échelles de performance (Leroux et Mastraccie, 2015). Ils portent aussi sur l'efficacité de la grille en vue de porter un jugement général objectif sur les apprentissages réalisés par les stagiaires. Au niveau de la fidélité, on aborde la clarté de différents éléments de la grille, dont les consignes d'utilisation, les objectifs d'apprentissage et les comportements attendus pour chacun des objectifs (Côté, 2014 ; Houle *et al.*, 1998 ; Leroux et Mastracci, 2015).

Au niveau de la mise en forme de la grille, le questionnaire aborde la convivialité de la nouvelle mise en page de la grille telle que la présentation du lexique et les espaces alloués pour rapporter des observations. Comme la grille sert à guider les stagiaires durant le stage sur les apprentissages à réaliser, le questionnaire aborde aussi l'efficacité de la grille à soutenir la répondante ou le répondant pour guider la rétroaction sur les apprentissages des stagiaires.

Un des principaux avantages de l'utilisation du questionnaire en ligne est l'anonymat des personnes (Fortin et Gagnon, 2016). Par le fait même, comme plusieurs répondantes et répondants de l'échantillon accessible sont connus de la chercheuse, cette méthode permet d'éviter un biais possible, soit la désirabilité sociale c'est à dire « le désir de rendre service ou d'être bien vu par le chercheur » (Savoie-Zajc, 2016, p. 359).

4.2 Le groupe focalisé

Le second moyen de collecte de données envisagé est le groupe focalisé (groupe de discussion, *focus group*). Ici, ce moyen est utilisé « pour recueillir de l'information en vue de comprendre la signification d'un événement ou d'un phénomène vécu par les participants » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 201). Cette deuxième méthode de collecte de données permet de répondre plus spécifiquement aux deux objectifs spécifiques de l'essai en donnant la possibilité aux répondantes et aux répondants de s'exprimer sur leur vécu lors de l'utilisation de la grille de stage.

Dans ce cas-ci, la préparation des entretiens est basée sur des réponses au questionnaire et sur certains aspects non abordés dans ce dernier. Principalement, cette méthode permet une discussion entre la chercheuse et les participantes et les participants. Bien qu'un des inconvénients soulevés de cette méthode est que la population n'est pas nécessairement représentative en raison du nombre limité de participantes (*Ibid.*), on souligne cependant que cette méthode permet d'obtenir des explications plus poussées sur les sujets abordés (Boutin, 2007 ; Geoffrion, 2016).

De plus, les entretiens permettent de poser des questions sur des réponses au questionnaire qui peuvent sembler contradictoires, non prévisibles ou étonnantes. Par exemple, avec les réponses au questionnaire, on indique que la grille ne permet peut-être pas suffisamment de guider les répondantes et les répondants pour donner de la rétroaction aux stagiaires. Cet aspect est donc inclus dans la grille d'entrevue du groupe focalisé.

Comme cette méthode produit un nombre important de données (Boutin, 2007), les échanges verbaux de l'entretien sont enregistrés afin de faciliter la prise de notes et ainsi faciliter la collecte des données qualitatives jugées significatives. Comme cet auteur le mentionne (*Ibid.*), les stratégies liées à l'usage des données recueillies doivent être exposées rapidement aux répondantes et aux répondants afin de les rassurer sur cet aspect et ne pas nuire à leur participation. Ceux-ci seront informés de l'usage qui sera fait de l'enregistrement dans le formulaire de consentement et en début de rencontre au moment de signer le formulaire.

4.3 Les rajustements aux méthodes et instruments de collecte de données et ajout d'un entretien semi-dirigé

Pour faire face aux imprévus liés à l'absence de plusieurs participantes et participants aux groupes focalisés planifiés, la méthode a été adaptée afin d'obtenir tout de même l'avis des participantes et des participants. La méthode du groupe de discussion visait principalement le premier objectif de la recherche soit de juger la validité du contenu de la grille d'évaluation.

Mentionnons tout d'abord que les quelques personnes (3) s'étant présentées aux groupes de discussion ont tout de même été rencontrées et questionnées pour recueillir leur témoignage à partir de la grille d'entrevue élaborée et présentée à l'annexe L.

Dans un deuxième temps, les personnes absentes et de nouvelles personnes recrutées par téléphone se sont vu offrir la possibilité de faire l'entretien par téléphone

à un moment convenu avec la chercheuse en fonction de leur disponibilité. Ce choix s'est fait, dans un premier temps, pour augmenter le taux de participation à la recherche et ainsi faciliter le recrutement. Les modifications apportées à la méthode de collecte de données réduisaient considérablement le temps d'implication requis par les participantes et les participants puisque la durée de l'entretien semi-dirigé n'excède pas 30 minutes, contrairement aux 2 heures prévues pour le groupe de discussion. De plus, aucun déplacement n'est requis.

Le choix de l'entrevue semi-dirigée est motivé par le fait qu'elle cadre avec les choix épistémologiques de l'essai et des objectifs poursuivis. Comme l'indique Savoie-Zajc (2016), l'entrevue semi-dirigée repose sur des principes, dont le fait que l'on recueille le point de vue de l'autre. Elle « permet de rendre explicite l'univers de l'autre » (*Ibid.*, p. 343), ce qui cadre parfaitement avec le paradigme interprétatif de cette recherche.

La grille d'entrevue a été revue (annexe K) et simplifiée pour ne conserver que les questions portant sur des éléments du cadre de référence qui n'étaient pas traitées dans le questionnaire en ligne, telle la validité du seuil minimal des objectifs d'apprentissage ou encore la concordance de jugement entre les membres de la triade de supervision. Ce choix a été fait afin de réduire le temps de l'entrevue et ainsi faciliter le recrutement, mais tout en permettant d'atteindre les objectifs de la recherche.

Les entretiens semi-dirigés sont enregistrés directement sur l'ordinateur professionnel de la chercheuse en utilisant un programme d'appel Internet¹¹ et un programme d'enregistrement¹².

¹¹ Cisco

¹² Camtasia Studio

5 LES MODALITÉS D'ANALYSE

En ce qui concerne les données quantitatives recueillies par les questionnaires, elles sont comptabilisées selon les variables évaluées dans les différentes questions à propos de la convivialité de la grille (ex. pertinence de certaines sections, mise en page) et de la validité de son contenu (ex. clarté, pertinence, efficacité). Les variables évaluées, telles la convivialité de la grille et la validité de son contenu sont issues du cadre de référence présenté au deuxième chapitre. En plus des schémas produits par le logiciel Google Formulaire, certaines données seront comptabilisées avec Excel afin de les organiser en graphiques. « Un avantage important des recherches quantitatives réside dans la grande facilité avec laquelle il est possible d'organiser les informations représentées par des nombres » (Boudreault et Cadieux, 2011, p. 169).

Quant aux données qualitatives recueillies par les questionnaires et lors des entretiens semi-dirigés, c'est la méthode d'analyse des données narratives qui est employée. « Ce type d'analyse consiste à traiter le contenu de données narratives de manière à en découvrir les thèmes saillants et les tendances qui s'en dégagent » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 364). Les données narratives recueillies sont regroupées par catégories (Boutin, 2007 ; L'Écuyer, 1988 ; Savoie-Zajc, 2011) pour « donner naissance à des thématiques où l'analyse cherche à distinguer des convergences, des divergences », comme le mentionnent Duchesne et Haegel (2005, dans Baribeau, 2009, p. 142).

Les réponses aux questions ouvertes du questionnaire pourront être jumelées aux données recueillies des groupes de discussion assurant ainsi la validité de certaines de ces données. Une grille de lecture est élaborée afin de « retenir en priorité les réponses reliées plus directement aux visées de la recherche » (Boutin, 2007, p. 106), plus précisément le premier objectif spécifique de l'essai soit de juger la validité du contenu de la grille d'évaluation de deuxième génération du stage de 3^e année en TES auprès des répondantes et des répondants de stage. Pour ce faire, les données seront codées c'est-à-dire, comme l'explique Baribeau, « qu'il s'agit de relier les données aux

idées sur les idées afin de récupérer tous les passages sous le même chapeau » (2009, p. 140). Ce qui est recherché, c'est la corrélation entre les différents éléments de réponses des participantes et des participants pour confirmer la fiabilité des éléments apportés.

Bien que des changements sont apportés au mode de recrutement et aux méthodes de collecte de données, cela ne modifie pas les modalités d'analyse anticipées. Bien que le groupe de discussion permette de recueillir des données issues des échanges entre les participantes et les participants, les modifications apportées à la méthodologie ne permettront tout simplement pas d'observer cela et de traiter ce type de données.

6 LES CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ

En recherche, certains critères de scientificité soient proposés par les auteurs consultés (Fortin et Gagnon, 2016 ; Savoie-Zajc, 2011) afin d'assurer la rigueur et la scientificité de la recherche qualitative. Ces critères sont la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité des données et la confirmabilité. Afin de répondre à ces critères et réduire les biais possibles, voici les techniques prévues.

La première est la triangulation des méthodes qui consiste à utiliser diverses méthodes de collecte de données (Fortin et Gagnon, 2016 ; Savoie-Zajc, 2011 ; Van der Maren, 2007), c'est-à-dire le questionnaire en ligne et l'entrevue semi-dirigée.

Les 13 années d'expérience de la chercheuse dans le domaine de l'enseignement et de la supervision des stages en éducation spécialisée assurent la crédibilité des résultats puisque « la présence prolongée du chercheur sur le site de recherche est également susceptible de soutenir la crédibilité des interprétations, puisque le chercheur acquiert alors une compréhension fine des dynamiques des contextes » (Savoie-Zajc, 2011, p. 141). De plus, le recrutement pour augmenter la taille et la représentativité des types de milieux de stage dans l'échantillon non probabiliste intentionnel favorise aussi la crédibilité des résultats.

Cette représentativité des types de milieux de stage, et par le fait même des clientèles, permet la transférabilité des résultats puisqu'ils « peuvent être adaptés selon les contextes » (*Ibid.*, p. 141), c'est-à-dire aux réalités des différents milieux où est exercé le métier de l'éducation spécialisée et conséquemment aux milieux de stage des stagiaires.

Par ailleurs, le fait que les personnes soient volontaires et que l'on tente de varier la provenance des milieux d'intervention et des clientèles pour les entretiens semi-dirigés favorise la transférabilité des résultats obtenus puisque cela permet davantage de démontrer que « les résultats valent également pour d'autres situations » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 378).

L'utilisation d'une grille d'analyse, basée entre autres sur le cadre de référence de cet essai, permet de favoriser la fiabilité et la confirmabilité des données qualitatives recueillies dans le questionnaire et à la suite de la codification des données provenant des entretiens semi-dirigés. De cette façon, la chercheuse « s'assure que les résultats reflètent bien les données et non le point de vue du chercheur » (*Ibid.*, p. 378) puisque la transcription fidèle de réponses aux questions ouvertes du questionnaire ainsi que des entretiens semi-dirigés favorise la fiabilité.

La codification des données qualitatives recueillies des différentes méthodes de collecte de données selon différents thèmes issus du cadre de référence et des thèmes saillants (*Ibid.*, p. 364) favorise une fois de plus la fiabilité des données. Cela apporte un caractère de régularité et de constance pour dégager des tendances dans l'analyse qui est réalisée comme le rapportent ces auteurs.

Par ailleurs, la fiabilité est augmentée par la validation du questionnaire par des personnes compétentes en la matière. Le questionnaire a été testé auprès de répondantes n'ayant pas reçu de stagiaire à la session d'automne 2017 et d'enseignantes et d'enseignants du département de TES. De cette façon, la chercheuse recherche la stabilité et la constance (*Ibid.*, p.378) des données recueillies.

Différents biais sont anticipés dans cette recherche. L'un d'eux réfère au fait que les participantes et les participants puissent se sentir jugés ou évalués sur leur capacité à assumer le rôle de répondantes et de répondants. Cela pourrait nuire à la qualité des réponses fournies et donc à la conformabilité.

Un autre biais anticipé est que la chercheuse connaît personnellement certaines participantes et certains participants¹³. Les réponses peuvent être biaisées en raison d'une certaine désirabilité sociale soit : « le désir de rendre service ou d'être bien vu par le chercheur » (Savoie-Zajc, 2016, p. 359). En ce sens, un critère d'exclusion est prévu pour les entretiens semi-dirigés afin d'exclure de cet échantillon les participantes et les participants faisant partie du réseau personnel de la chercheuse. Il n'en demeure pas moins que malgré cette mesure et le fait que l'anonymat soit assuré dans le questionnaire en ligne, que des participantes et des participants puissent être connus de la chercheuse puisqu'elle est enseignante au CRLJ depuis 13 ans. Les stagiaires réalisent leur stage dans des milieux connus par la chercheuse et de plus en plus fréquemment avec d'anciennes étudiantes ou d'anciens étudiants qui accueillent à leur tour des stagiaires. Pour contrer ce biais, nous avons prévu que le groupe de discussion soit coanimé par l'enseignante responsable de la coordination des stages. Puisque les groupes de discussion n'ont pas eu lieu, seule la chercheuse a effectué les entretiens téléphoniques. Une co-animation étant moins justifiée dans ce contexte.

7 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Selon Van der Maren (2007), les institutions d'enseignement supérieur au Canada ont la responsabilité de mettre sur pied des Comités d'éthique et de recherche (CER). Le Cégep régional de Lanaudière s'est doté d'un tel comité et de différentes politiques en matière de recherche qui encadrent tous les « types de recherche auxquels participent les membres du personnel du Cégep régional dans le cadre de leurs activités professionnelles » (Cégep régional de Lanaudière, 2015, p. 3). Au Cégep régional de

¹³ Connaissances personnelles ou professionnelles

Lanaudière, la certification éthique de tout projet de recherche est donc requise par le CER. Les considérations éthiques de la présente recherche s'appuient sur les principes de l'*Énoncé de politique des trois conseils* (Gouvernement du Canada, 2014) tout comme l'a fait le CER du Cégep régional de Lanaudière (2015, p. 5) dans l'élaboration de ses politiques. Afin d'assurer ces principes directeurs de l'éthique en recherche, le CER réfère au respect et au bien-être des personnes ainsi qu'à la justice.

Dans le cadre de cette recherche, le processus de certification éthique est effectué en respectant les procédures et politiques établies par le CER. Un dépôt du protocole détaillé de recherche, le canevas du formulaire de consentement libre et éclairé, les outils de collecte de données dont le questionnaire et les méthodes de recrutement sont soumis au CER pour la certification éthique en septembre 2017. Le certificat a été émis le 13 septembre 2017 par le CER (annexe I).

Par ailleurs, un formulaire de consentement libre et éclairé (Fortin et Gagnon, 2016), basé sur le modèle proposé par le CER du Cégep régional de Lanaudière (2015) (annexe H), est présenté et signé par chacune des participantes et chacun des participants aux entretiens semi-dirigés. Ce formulaire présente aussi le projet de recherche en spécifiant le déroulement, les objectifs, les risques et les inconvénients ainsi que les avantages liés à la participation au projet de recherche. Une section du formulaire porte sur les aspects éthiques où sont présentées les procédures prévues pour le respect de la confidentialité, mais aussi les informations concernant le principe de participation volontaire et de possibilité de retrait des participantes et des participants. Comme le déroulement audio des entretiens est enregistré, le formulaire précise les mesures afin de conserver de façon sécuritaire et confidentielle le matériel audio et la méthode de destruction dudit matériel prévue après un certain délai suivant le dépôt de l'essai. Les enregistrements et les notes personnelles de la chercheuse seront conservés dans l'ordinateur portable fourni par le CRLJ à la chercheuse, ordinateur sécurisé par un code d'accès. Les données seront conservées jusqu'à ce que l'Université de Sherbrooke accepte l'essai de la chercheuse.

Une partie informative reprenant sensiblement les mêmes éléments que dans le formulaire de consentement, est présentée dans la première partie du questionnaire, mais de façon moins officielle puisque le consentement écrit n'est pas requis dans ce cas-ci. La présentation du projet et la notion de confidentialité sont les éléments principaux qui y sont présentés afin de respecter les principes directeurs en éthique de la recherche (annexe F).

La confidentialité et l'anonymat des personnes sont assurés lors de la passation du questionnaire en ligne de sorte que les questions ne permettent pas d'identifier les participantes et les participants.

Pour ce qui est des entretiens semi-dirigés, il ne sera pas possible d'identifier les personnes dans les publications des résultats puisque les participantes et les participants seront identifiés par un code, préservant ainsi l'anonymat. Toute autre information permettant d'identifier les participantes et les participants, comme le lieu de travail, sera traitée de manière à préserver l'anonymat.

Un document explicatif présentant la recherche est remis par courriel à chaque participante et participant avant l'entretien. Ce document présente les objectifs, le déroulement, le type d'entretien de groupe et les thèmes généraux abordés (Van der Maren, 2007) (annexe H). De plus, ce document présente les mesures prises pour assurer la confidentialité dans l'interprétation et la diffusion des résultats de recherche. Ces informations sont aussi reprises par la chercheuse dès le début des entretiens téléphoniques.

Le changement de méthodologie au projet de recherche n'a pas affecté la façon dont seront respectées les règles régissant l'éthique en matière de recherche. Le formulaire de consentement (annexe I) fut adapté en fonction des entretiens semi-dirigés téléphoniques et le consentement des participantes et des participants est désormais verbal plutôt qu'écrit pour cette méthode de collecte de données. Le CER du Cégep fut avisé de ces changements et les a approuvés en date du 20 février 2018.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce dernier chapitre de l'essai présente les résultats obtenus durant la collecte de données ainsi que l'interprétation que nous en faisons après leur analyse. Tout d'abord, les caractéristiques des participantes et des participants selon les types d'échantillonnage sont décrites. Les faits saillants des résultats de recherche présentés à la suite de la codification des données qualitatives sont enrichis, à l'occasion, de données quantitatives tel qu'annoncé au troisième chapitre qui présente la méthodologie employée dans cette recherche. Les résultats sont exposés de cette façon afin de faire ressortir « les tendances qui se dégagent » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 364) du vécu des participantes et des participants. Lorsque les réponses présentées sont tirées du questionnaire en ligne (annexe F), nous indiquerons le numéro de la question à laquelle nous référons.

Cette analyse permettra de faire le lien avec les objectifs spécifiques de cet essai.

1. Juger la validité du contenu de la grille d'évaluation de deuxième génération du stage de 3^e année en TES auprès des répondantes et des répondants de stage.
2. Apprécier l'efficacité de la forme de grille d'évaluation de deuxième génération du stage de 3^e année en TES auprès des répondantes et des répondants de stage

1 LES CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS

À priori, il importe de présenter les caractéristiques des participantes et des participants ayant collaboré à cet essai. Rappelons que 63 répondantes et répondants de stage ont encadré les 58 stagiaires à la session d'automne 2017 puisque certains milieux de stage proposent deux personnes pour accueillir une ou un même stagiaire.

La figure 1 représente la répartition de ces 58 stagiaires selon les types de milieux. En comparaison à cette distribution des stagiaires, la figure 1 expose la

répartition des répondantes et des répondants dans les deux échantillons de l'essai soient pour les 34 questionnaires remplis (question 1.2) et les 10 entretiens semi-dirigés effectués.

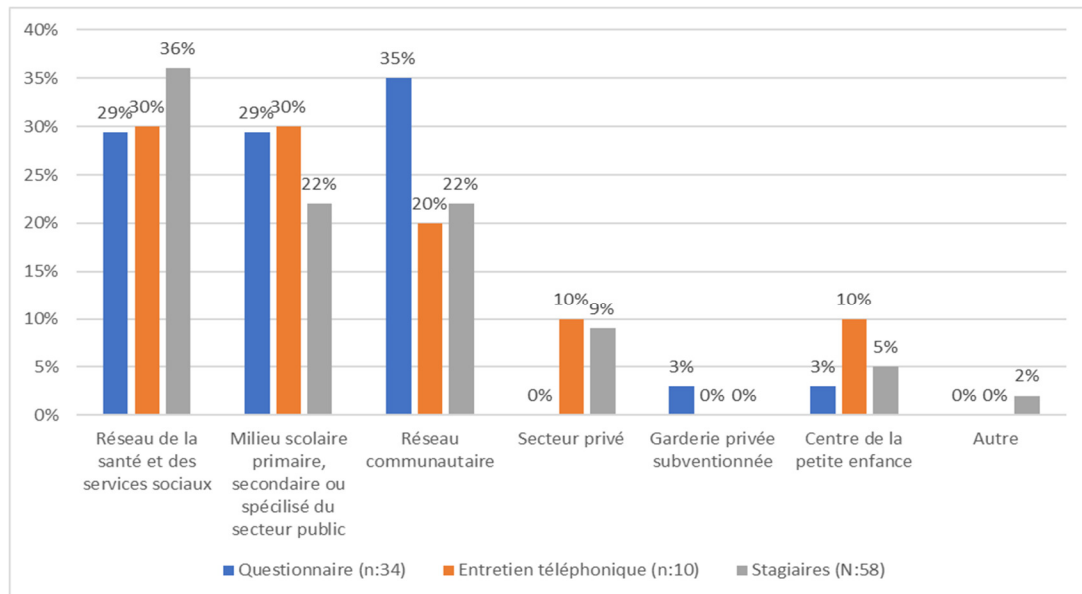


Figure 1 Répartition des participants et des participants au questionnaire et aux entretiens téléphoniques ainsi que des stagiaires selon les types de milieux

L'échantillon du questionnaire ($n = 34$) est selon nous représentatif de la population accessible puisqu'il représente 54% des répondantes et des répondants actifs à la session d'automne 2017. Bien que, comme l'affirment Fortin et Gagnon (2016), la taille de l'échantillon ne peut être déterminée dès le départ dans une recherche qualitative, cet échantillon dépasse largement les 25% souhaités au départ. « La population est initialement hétérogène, c'est-à-dire que les éléments qui la composent sont de nature différente » (*Ibid.*, p. 261). La figure 1 représente bien cette hétérogénéité des milieux de stage. Cependant, puisque la provenance des répondantes et des répondants qui ont rempli le questionnaire, en regard du type de milieux où ils travaillent, nous pouvons conclure que cet échantillon est représentatif.

La sélection des répondantes et des répondants pour les entretiens téléphoniques. Puisque le milieu scolaire n'était pas représenté à la suite des trois

premiers entretiens réalisés au Cégep, une sollicitation a eu lieu auprès des éducatrices et éducateurs spécialisés (ES) travaillant au scolaire avec des clientèles diversifiées (ex. écoles primaires, secondaires et spécialisées). Cette démarche visait à favoriser la représentativité de ce second échantillon (*Ibid.*, 2016). En tout, nous avons recueilli le témoignage de 10 personnes, dont 8 femmes et 2 hommes.

Afin de préserver l'anonymat des participantes et des participants aux entretiens semi-dirigés, nous les avons associés à une lettre de A à J pour référer à leurs réponses dans ce chapitre de l'essai.

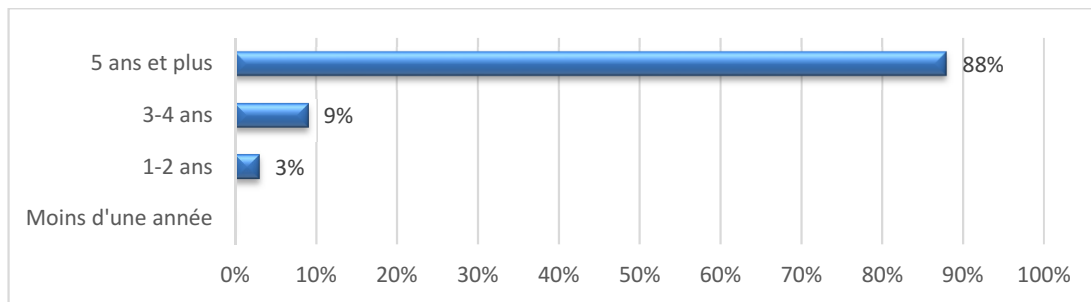


Figure 2 Nombre d'années d'expérience cumulées des répondants au questionnaire (n = 34)

La toute première question (1.1) du questionnaire nous a permis d'établir le nombre d'années d'expérience des répondantes et des répondants. La figure 2 démontre que la grande majorité des répondantes et des répondants ont plus de cinq ans d'expérience à titre d'ES ou d'un titre d'emploi similaire. Au niveau des entretiens semi-dirigés, on constate une proportion similaire puisque la majorité (60%) a cumulé plus de 10 ans d'expérience en éducation spécialisée ou un domaine connexe. Bien que l'expérience des répondantes et des répondants ne fût pas partie des critères de sélection de l'échantillonnage, nous considérons cette caractéristique significative dans cet essai. Nous jugeons que ces années d'expérience peuvent aider les répondantes et les répondants à évaluer la validité de la grille puisqu'ils ont une meilleure représentation des exigences du métier que l'ES novice.

2 LES FAITS SAILLANTS ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ESSAI

Tout d'abord, rappelons que la méthodologie choisie prévoit l'analyse des données basée sur l'analyse des données narratives. Cette analyse se base sur des données textuelles (Fortin et Gagnon, 2016) recueillies dans les 10 questions ouvertes¹⁴ du questionnaire ainsi que lors des entretiens semi-dirigés. Le tout peut être enrichi de données quantitatives issues des questions fermées du questionnaire.

La démarche de traitement de ces données a permis d'établir une liste d'unités d'analyse pour favoriser le codage des données textuelles tel que suggéré par Baribeau (2009). Ces unités sont déterminées en fonction des objectifs de cet essai et aux principaux concepts retenus dans le cadre de référence. Ces critères sont ceux identifiés dans le cadre de référence présenté au deuxième chapitre soient : la convivialité, la clarté, la pertinence, l'efficacité et la représentativité quant à la réalité du marché du travail.

Les faits saillants identifiés permettent « de dégager des significations pour expliquer les données présentées, relever des régularités et déceler des tendances » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 365). Puisque la généralisation des résultats n'est pas recherchée, ce sont plutôt selon Duchesne et Haegel (2005, dans Baribeau (2009) des convergences, des divergences dans les éléments qui sont relevées à l'intérieur des thèmes émergents de l'analyse.

Tel que le mentionnent Fortin et Gagnon (2016), on conclut par des propositions qui seront vérifiées par l'analyse des données. Puisque cette démarche de validation d'une grille d'évaluation des apprentissages devrait permettre la révision de ladite grille (Côté, 2014 ; Leroux et Mastracci, 2015), cette section se termine par la présentation d'améliorations à apporter à la grille d'évaluation de deuxième génération du stage final en TES, voir même au soutien offert aux répondantes et aux répondants pour assumer leurs fonctions.

¹⁴ Questions 2.1.5, 2.2.5, 2.3.5, 2.4.5, 2.5.5, 2.6.5, 2.15, 3.4.1, 3.5 et 3.17

2.1 La convivialité de la forme de la grille d'évaluation de stage

La grille d'évaluation de stage de deuxième génération (annexe D), qui fait l'objet d'une validation auprès des répondantes et des répondants de stage dans cette recherche, a été modifiée en fonction des lacunes observées dans la grille d'évaluation de première génération telles que présentées au chapitre 1 de cet essai dans la section abordant le problème de l'essai (p. 24).

Les changements apportés (annexe E) ont été faits en vue d'améliorer la convivialité de la grille d'évaluation du stage. Nous avons cherché à voir, dans la troisième section du questionnaire, si certaines de ces modifications ont bel et bien permis d'améliorer ces lacunes observées.

Au niveau de la forme générale de la grille, plusieurs commentaires sont favorables aux changements apportés. Dans les réponses au questionnaire (questions 3.5 et 3.17) on peut lire : « J'aime mieux cette forme de grille que les anciennes, je trouve plus facilitant de travailler avec la nouvelle grille. » On dit aimer, par exemple, que la page pour noter ses commentaires soit sur la même page que l'objectif évalué ce qui occasionne moins de manipulation. On relève que l'espace est suffisant pour rapporter ses observations.

En ce qui a trait à la section Utilisation de la grille¹⁵, la figure 3 présente l'évaluation qu'en font les répondantes et les répondants dans le questionnaire (question 3.9) concernant sa pertinence. Bien que l'immense majorité juge cette section pertinente, il y a tout de même une proportion de 21% qui la juge inutile.

¹⁵ Voir p. 4 de l'annexe D

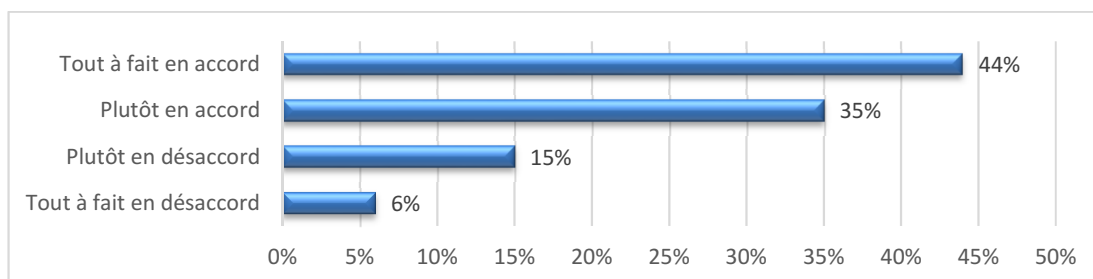


Figure 3 Réponses sur la pertinence de la section Utilisation de la grille de stage (n = 34)

En ce qui a trait à la pertinence de cette section ainsi que celle du lexique (question 3.11) qui a été ajouté dans la grille, nous supposons que les années d'expérience dans l'encadrement de stagiaires en TES du Cégep régional de Lanaudière à Joliette puissent influencer la représentation que se font les répondantes et les répondants de la pertinence de ces éléments de la grille d'évaluation. Des répondantes et des répondants plus expérimentés peuvent ne pas avoir besoin de s'y référer contrairement à d'autres qui reçoivent pour la première fois une ou un stagiaire. Après vérification, nous constatons que le 21% des répondantes et des répondants jugeant la section Utilisation de la grille d'évaluation de stage et le lexique de la grille d'évaluation moins pertinents ont tous cumulé plus de cinq ans d'expérience en tant qu'ES ou un domaine connexe. Les 18% des répondantes et des répondants ayant cumulé entre un an et quatre ans d'expérience ont, quant à eux, exprimé être tout à fait en accord avec la pertinence de la section Utilisation de la grille à 66% et à 72% pour le lexique.

Au niveau du lexique, cela permet pour plusieurs répondantes et répondants de stage (A, H, I et J) de clarifier certains thèmes. La répondante ou le répondant A affirme que : « Le lexique aide bien à comprendre. Avant, je demandais au stagiaire de m'expliquer certains éléments de la grille. » Pour la répondante ou le répondant E, le lexique est aidant pour mettre l'accent sur certains éléments. Nous traiterons de la clarté des éléments de la grille plus en détail dans la section suivante.

Somme toute, il appert que les répondantes et les répondants sont en accord (35%) et même très en accord (62%) avec la convivialité de la mise en page générale de la grille (question 3.15) ainsi que du temps nécessaire pour remplir la grille (question 3.16) selon les résultats du questionnaire comme représentés dans la figure 4.

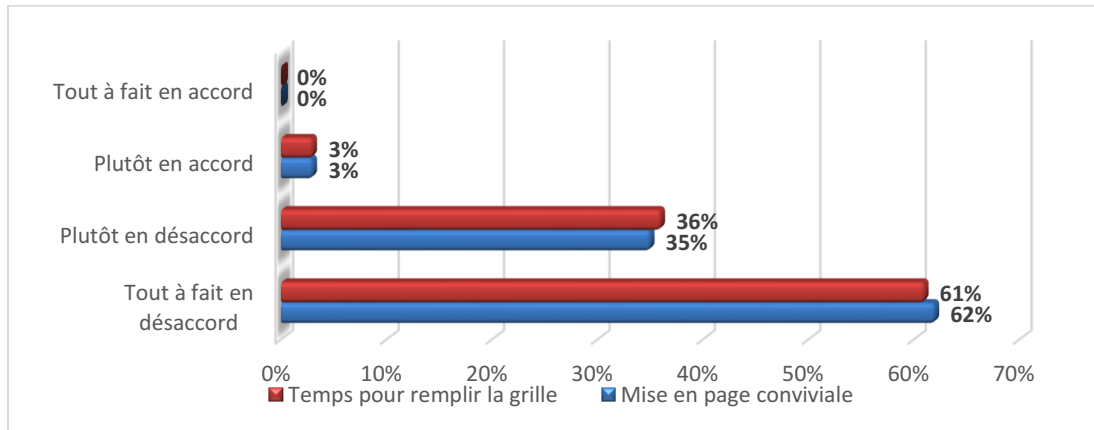


Figure 4 Réponses sur la satisfaction de la mise en page générale de la grille et du temps nécessaire pour la remplir

Ces résultats nous confirment que les changements apportés au niveau de la forme de la grille sont efficaces et pertinents. Ceci nous permet ainsi de répondre au 2^e objectif spécifique de l'essai : Apprécier l'efficacité de la forme de grille d'évaluation de deuxième génération du stage de 3^e année en TES auprès des répondantes et des répondants de stage.

2.2 La validité de la grille

Comme mentionné dans le chapitre 2 traitant du cadre de référence de l'essai, la validation d'un instrument de mesure des apprentissages permet de vérifier que l'outil mesure bien ce qu'il doit mesurer (Bloom 1969, dans Legendre, 2005 ; Fortin 1996 ; Scallon, 2004 ; Tousignant 1982). Dans le cadre de cet essai, nous ciblons cet objectif spécifique, mais seulement du point de vue des répondantes et des répondants des milieux de stage. Ainsi, tous les critères de qualité, identifiés dans le cadre de référence, ne sont pas considérés pour vérifier la validité de la grille d'évaluation du

stage final en TES. En conséquence, les variables abordées dans cet essai (section 2.4, p.51) pour vérifier la validité de la grille portent d’abord sur la clarté du contenu de la grille, la pertinence des apprentissages attendus, l’efficacité et la représentativité quant à la réalité du marché du travail.

2.2.1 *La clarté*

Bien que nous n’évaluions pas la fidélité de la grille d’évaluation du stage de consolidation dans cet essai, nous nous attarderons à la clarté de son contenu. Rappelons que le problème de l’essai décrit au chapitre 1 de cet essai (section 2, p. 24) identifie clairement le manque de clarté de certains éléments de la grille de première génération du point de vue des répondantes et des répondants. Il importe qu’un outil d’évaluation soit rédigé de façon claire et univoque (Houle *et al.*, 1998) afin « d’exercer un jugement exact, stable et avec le moins de subjectivité » (Leroux et Mastracci, 2015, p. 230).

Pour ce faire, le questionnaire en ligne aborde la clarté de chacun des objectifs d’apprentissage¹⁶ et des comportements attendus¹⁷ pour chacun d’eux. Les figures 5 et 6 présentent le niveau d’accord des répondantes et des répondants quant à la clarté des objectifs et des comportements attendus pour chacun.

Cette appréciation favorable de la clarté des éléments de la grille fait l’objet de plusieurs commentaires des répondantes et des répondants dans le questionnaire : « Cette grille est vraiment plus claire que la précédente. » Cet aspect est aussi relevé lors des entretiens semi-dirigés comme en témoigne la répondante ou le répondant B : « La grille est très bien faite, on la comprend bien. »

En référence au troisième objectif apprentissage du stage de consolidation, soit celui qui évalue les attitudes, on note dans les réponses au questionnaire que : « La description des attitudes attendues est très appréciée. », « Bonne description des

¹⁶ Questions 2.1.2, 2.2.2, 2.3.2, 2.4.3, 2.5.2 et 2.6.2

¹⁷ Questions 2.1.4, 2.2.4, 2.3.4, 2.4.4, 2.5.4 et 2.6.4

attitudes attendues qui m'a permis de bien définir mes observations. », « Très clair et beaucoup d'exemples, plus facile d'évaluer l'objectif. »

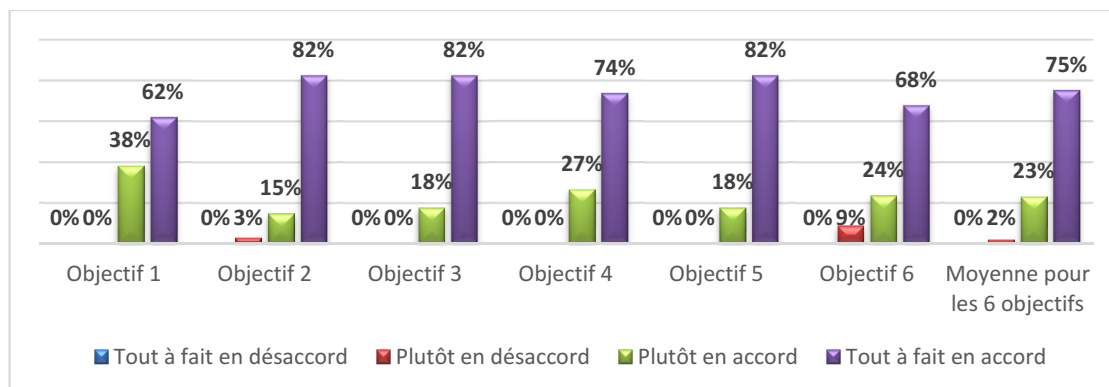


Figure 5 Réponses sur la clarté des objectifs d'apprentissage du stage de consolidation

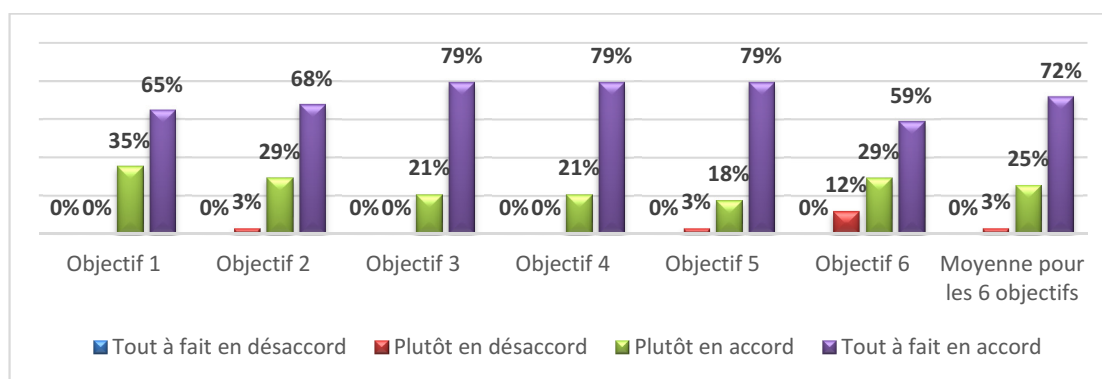


Figure 6 Réponses sur la clarté des comportements attendus de chacun des objectifs d'apprentissage

Comme plusieurs répondantes et répondants ne sont pas à leur première expérience d'accompagnement d'un stage avec le CDL à Joliette, ils réfèrent dans leurs commentaires à la grille d'évaluation de stage de première génération (annexe C) soit celle utilisée de 2013 à 2017. On peut lire : « Cette grille est vraiment plus claire que la précédente. » À cet effet, la répondante ou le répondant A affirme qu'il s'agit d'une « grille plus claire que l'ancienne » tout comme la répondante ou le répondant D : « Je trouvais que c'était plus simple, plus clair ». Par ailleurs, on nous indique à plus d'une

reprise en entretiens semi-dirigés que dans cette grille d'évaluation, les objectifs et les comportements attendus sont mieux décrits que dans l'ancienne.

Même si, de façon générale, l'appréciation de la clarté des objectifs et des comportements attendus nous apparaît satisfaisante chez les répondantes et les répondants, les résultats des figures 5 et 6 liés au sixième objectif d'apprentissage du stage¹⁸ et certains commentaires nous indiquent d'y porter attention pour mieux définir certains termes. À cet effet, on nous indique dans les réponses au questionnaire que : « Il semble que le comportement attendu en lien avec les composantes significatives est un peu moins clair pour l'étudiante et pour moi comme répondante ». De plus, toujours en référence cet objectif d'apprentissage du stage, on nous dit que : « la formulation doit être clarifiée, car le choix de certains mots laisse place à l'interprétation ».

Lors des entretiens semi-dirigés, la répondante ou le répondant F nous indique que certains points ne sont pas compris de la même façon par elle ou lui et la superviseure ou le superviseur. Ce dernier doit expliquer, lors des rencontres tripartites, des éléments de la grille. En discutant avec F, on constate qu'il ne se réfère pas à la grille en cours de stage et qu'en plus, il n'a pas lu le descriptif des 4 échelons de niveaux de performance. Tout comme lui, d'autres répondantes et répondants ont confirmé ne pas se référer à la grille en dehors des rencontres tripartites. Ce point sera traité plus en profondeur au point 2.3.1 (p. 97) du présent chapitre.

En regard de l'objectif spécifique de la recherche relatif à la validité du contenu de la grille, nous pouvons conclure que, somme toute, la grille est claire, mais que certains éléments pourront être précisés notamment pour le sixième objectif d'apprentissage.

¹⁸ Évalue judicieusement les démarches d'intervention (les siennes et celles présentes dans le milieu) et propose des recommandations congruentes avec les besoins des personnes, les contextes et le champ d'action en éducation spécialisée.

2.2.2 La pertinence

Au niveau de la pertinence, c'est en référence aux 6 objectifs d'apprentissage¹⁹ du stage et des comportements attendus qui y sont associés²⁰ que nous avons recueilli le point de vue des répondantes et des répondants. Les figures 7 et 8 exposent la représentation qu'ils se font de la pertinence des objectifs d'apprentissage et des comportements attendus pour les évaluer. On observe que la proportion qui juge ces éléments de la grille pertinents représente plus de 80% d'entre eux. Par ailleurs, lorsqu'on mesure la proportion de répondantes et de répondants qui sont en accord et tout à fait en accord avec la pertinence des objectifs d'apprentissage et des comportements attendus, nous obtenons une proportion de 99% et 98% respectivement. Les réponses au questionnaire nous laissent donc croire que les 6 objectifs d'apprentissage du stage et les comportements attendus qui y sont associés sont pertinents au regard de la profession en TES du point de vue des répondantes et des répondants de stage.

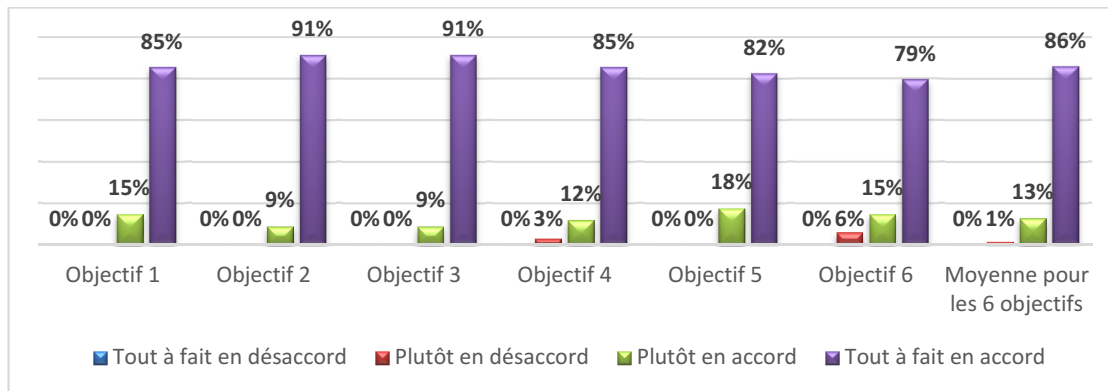


Figure 7 Réponses sur la pertinence des objectifs d'apprentissage du stage de consolidation

Nous avons aussi questionné (question 2.7) les répondantes et les répondants sur la cohérence des objectifs d'apprentissage au regard de l'objectif terminal du stage qui est : « L'étudiantE réalise, dans l'intérêt supérieur de l'utilisateur, des interventions

¹⁹ Questions 2.1.1, 2.2.1, 2.3.1, 2.4.1, 2.5.1 et 2.6.1

²⁰ Questions 2.1.3, 2.2.3, 2.3.3, 2.4.3, 2.5.3 et 2.6.3

professionnelles en éducation spécialisée, personnalisées et contextualisées en démontrant de l'autonomie, de l'initiative et de l'éthique professionnelle » (Cégep régional de Lanaudière à Joliette, 2017, p. 5). C'est plus de 94% des réponses qui sont tout à fait en accord avec la pertinence des objectifs d'apprentissage par rapport à cet objectif terminal.

Dans les questions ouvertes du questionnaire, nous relevons peu de commentaires concernant la pertinence des objectifs d'apprentissage et des comportements attendus pour chacun d'eux. Cependant, concernant l'objectif d'apprentissage 3 qui aborde les attitudes professionnelles, on nous indique que : « au niveau de l'apprentissage, c'est extrêmement important de répondre aux différents schèmes²¹. Ils sont enfin regroupés de façon plus stratégique et l'évaluation est plus cohérente ». On nous mentionne aussi que cette section est : « très importante et pertinente ». Les autres commentaires émis portent davantage sur leur clarté, aspect déjà traité au point 2.2.1 de ce chapitre, que sur leur pertinence.

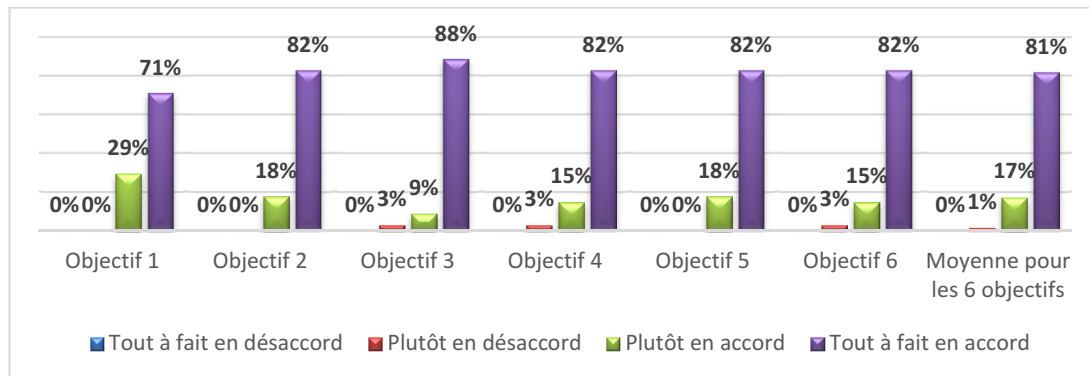


Figure 8 Réponses sur la pertinence des comportements attendus pour chacun des objectifs d'apprentissage

En référence aux critères de qualités recherchées d'un instrument de mesure des apprentissages (tableau 5, p. 45), nous considérons, en ce qui concerne la pertinence des éléments évalués, que les répondantes et les répondants jugent les objectifs et les

²¹ Dans le cadre du programme en TES à Joliette, nous référons à l'approche psychoéducative pour définir les attitudes professionnelles attendues. Ces attitudes sont appelées schèmes dans cette approche.

comportements attendus pertinents à un haut niveau d'accord. Il s'agit d'un élément important à considérer pour évaluer la validité de la grille de stage. En référence au cadre de référence de cet essai, nous rappelons que l'évaluation doit porter sur « des éléments centraux et significatifs de la discipline et des compétences visées » (Leroux Hébert, Paquin, 2015, p. 169) et que pour être valide, il doit y avoir une congruence des éléments avec l'objet évalué (Legendre, 2005).

2.2.3 L'efficacité

Considérant que la grille d'évaluation du stage consolidation sert à l'évaluation certificative, mais aussi formative des apprentissages des stagiaires, nous avons cherché à comprendre, via le questionnaire en ligne (question 3.3), si la grille d'évaluation du stage permettait de façon efficace de soutenir les répondantes et les répondants adéquatement pour donner de la rétroaction. Par ailleurs, nous avons aussi voulu savoir si la grille était efficace pour identifier des difficultés vécues par les stagiaires (question 3.7), pour recueillir des observations significatives (question 3.2) et pour évaluer la progression des apprentissages durant le déroulement du stage (question 3.6). Les résultats sont regroupés dans la figure 9.

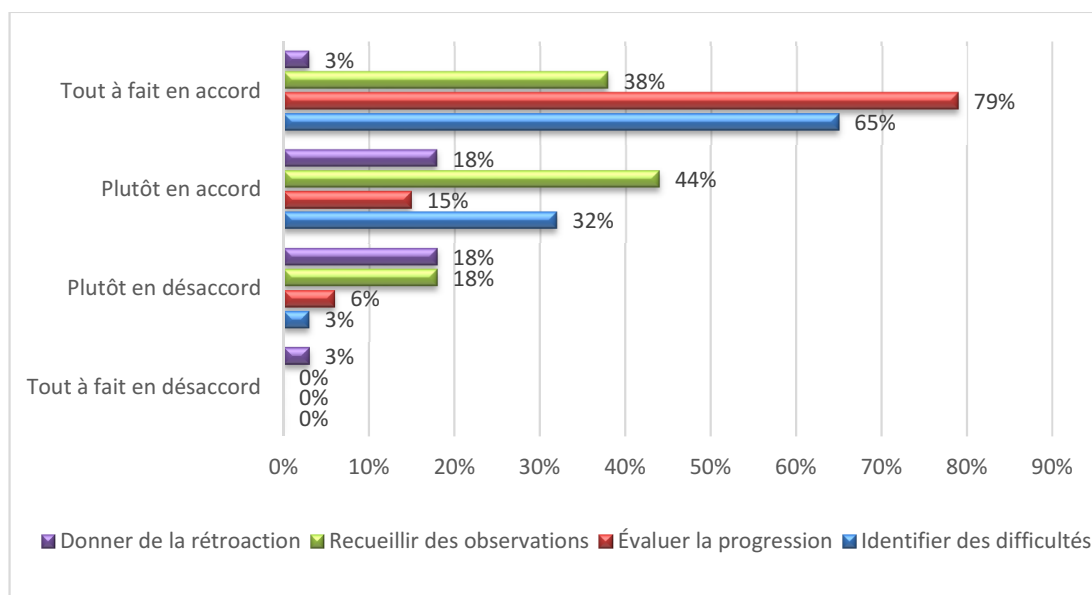


Figure 9 Réponses sur l'efficacité de la grille d'évaluation

À la lumière des réponses recueillies, nous observons que les fonctions les moins favorisées sont de donner de la rétroaction et de recueillir des observations.

Tel que présenté dans le cadre de référence au chapitre 2, l'acte d'évaluer demande de « dégager un jugement d'ensemble » (Scallon, 2004, p. 20). Pour évaluer les apprentissages des stagiaires, il importe de s'appuyer sur des observations ou des « preuves », comme le mentionne Tardif (2006, p. 113). À cet effet, on nous indique, tant dans le questionnaire (question 3.4.1) que lors des entretiens semi-dirigés, que d'autres méthodes sont employées par les répondantes et les répondants pour relever des observations sur les apprentissages des stagiaires. Parmi les méthodes identifiées à plus d'une reprise, on relève la prise de notes dans un cahier personnel ou autre et l'utilisation de grilles d'observation maison. En plus d'observations directes, les discussions avec l'équipe de travail sont aussi identifiées en tant que méthodes utilisées pour relever des observations significatives sur le cheminement des stagiaires.

Certaines suggestions sont faites par les répondantes et les répondants pour améliorer la collecte d'observations, nous les présentons dans la section 2.4 du présent chapitre.

De plus, afin de vérifier l'efficacité de la grille d'évaluation, nous avons questionné les répondantes et les répondants sur la présence possible de redondance des éléments évalués (question 2.8). Il s'agissait, dans la grille d'évaluation de première génération, d'une lacune importante rapportée par les membres des triades et, par le fait même, d'une partie importante du problème de recherche (chapitre 1, p. 24).

Bien que le questionnaire n'ait pas relevé la présence significative de redondance dans la grille de stage selon les répondantes et les répondants (figure 10), cet aspect fut abordé durant les entretiens semi-dirigés puisqu'il s'agissait d'un irritant important relevé par ces derniers concernant la grille d'évaluation du stage de première génération. Les discussions lors des entretiens semi-dirigés ont permis de révéler un nouveau facteur externe non identifié jusqu'ici quant à la perception de redondance attribuée à la grille de deuxième génération et relevée par certaines répondantes et

certaines répondantes durant les entretiens. Il appert que ce qui est jugé redondant par plusieurs répondantes ou répondants n'est pas tant ce qui est évalué, donc les objectifs d'apprentissage et les comportements attendus pour chacun d'eux, mais plutôt les exemples utilisés pour illustrer les apprentissages des stagiaires. La répondante ou le répondant G mentionne : « Sur certains aspects, mettons le premier c'était l'analyse²², veut, veut pas, quand on arrive dans les compétences de communication ça s'entrecroise. » Plus loin dans l'entrevue, la répondante ou le répondant G constate que la redondance est plutôt : « dans l'utilisation des exemples qu'on avait, ça démontrait plusieurs aspects. » À cet égard, la répondante ou le répondant F exprime même se sentir mal à l'aise de réutiliser un même exemple pour démontrer différents apprentissages d'où l'impression de redondance.

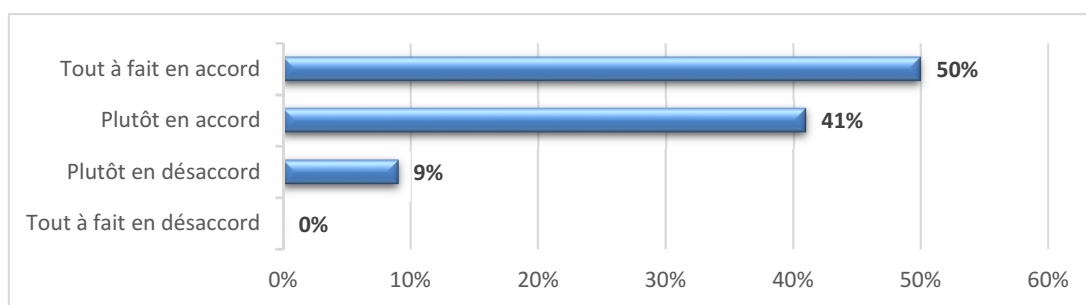


Figure 10 Réponses sur la redondance dans la grille de stage

Nous nous questionnons donc sur la clarté des consignes de la section « Utilisation de la grille » à la page 4 de la grille d'évaluation du stage. Comme l'indiquent Leroux et Mastracci (2015), la grille d'évaluation doit être accompagnée de consignes d'utilisation qui soient simples et claires. Puisque cette perception de redondance semble nuire à l'impression qu'ont les répondantes et les répondants de l'efficacité de la grille, nous croyons utile d'envisager de modifier cette section de la grille. Des explications plus précises qui indiqueraient qu'une même situation tirée du vécu du stage peut servir à démontrer différents apprentissages des stagiaires rattachés à différents objectifs d'apprentissage sont à considérer.

²² En référence au premier objectif d'apprentissage de la grille d'évaluation

Un des objectifs spécifiques de cet essai est d’apprécier l’efficacité de la forme de la grille d’évaluation. Bien que les résultats obtenus nous laissent croire que la grille d’évaluation de deuxième génération soit efficace, nous retenons que certains changements sont attendus pour améliorer davantage ce critère de qualité d’un instrument d’évaluation. Dans un premier temps, nous retenons que certains termes sont à revoir, principalement pour l’objectif 6. Dans un deuxième temps, la section « Utilisation de la grille » devra clarifier certaines consignes quant à l’utilisation des observations recueillies pour démontrer divers apprentissages des stagiaires. Nous estimons que ces modifications permettront d’avoir une grille plus conviviale du point de vue des répondantes et des répondants de stage.

2.2.4 La représentativité quant à la réalité du marché du travail

Tel qu’abordé dans le chapitre 2 traitant du cadre de référence, un stage est une activité de formation qui permet le développement des compétences professionnelles (les savoir-faire), mais aussi au développement des attitudes (les savoirs-être) requises à l’exercice du métier (Paradis, 2015 ; Villeneuve, 1994). C’est aussi l’occasion pour les stagiaires de mieux connaître les exigences du marché du travail (Gosselin et Raïche, 2008 ; Gouvernement du Québec, 2004 ; Trottier 1990 ; Villeneuve, 1994).

Ainsi, pour juger la validité de la grille d’évaluation du stage, lors des entretiens semi-dirigés, nous avons voulu savoir si ce qui est évalué dans la grille est représentatif des exigences du marché du travail. Ce critère de qualité est important puisque le stage en question, rappelons-le, est le dernier de la formation et il constitue une partie de l’épreuve synthèse du programme en TES. Par ailleurs, « la réussite du stage de consolidation demande aux stagiaires l’atteinte, pour chacun des objectifs, du seuil minimal » (Cégep régional de Lanaudière à Joliette, 2017, p. 5). À la question 2.10 du questionnaire (figure 11), nous avons cherché à savoir si les répondantes et les répondants jugent que les attentes minimales pour chacun des objectifs

d'apprentissages du stage sont représentatives de la réalité des exigences du marché du travail.

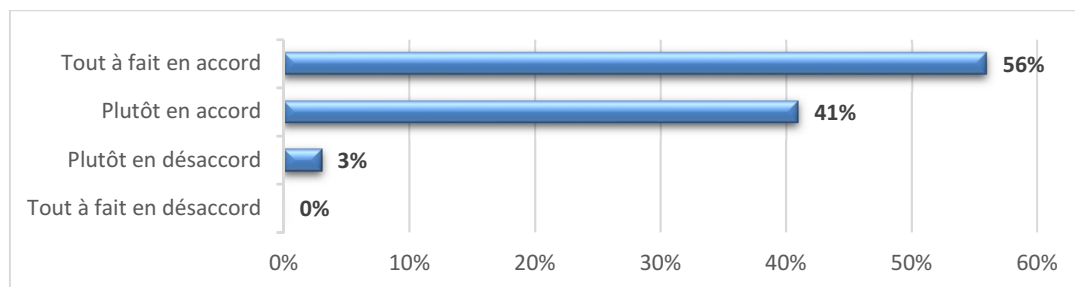


Figure 11 Réponses sur la représentativité des apprentissages attendus pour un stage terminal en TES

Pour aider la lectrice et le lecteur à bien saisir les prochains éléments analysés, nous jugeons utile de décrire certaines caractéristiques de la grille d'évaluation de deuxième génération qui fait l'objet de cet essai. Tout d'abord, un des changements apportés à la grille d'évaluation du stage de première génération (annexe D) est d'avoir opté pour une forme de grille descriptive hybride (Côté, 2014 ; Leroux et Mastracci, 2015). En ce sens, pour chacun des 6 objectifs d'apprentissage du stage, la grille d'évaluation de deuxième génération présente quatre échelons de jugement; insuffisant, seuil de réussite à bon, bon à très bon et très bon à supérieur. Ces échelons sont représentés dans le tableau 8, Niveaux de performance de la grille d'évaluation du stage de consolidation en TES. Chacun de ces échelons correspond à un niveau de performance, dont 3 niveaux de réussite et 1 niveau de non-réussite. De plus, le descriptif qui accompagne chacun de ces niveaux de performance comprend les critères d'évaluation. Lorsque l'on réfère au seuil minimal de réussite de chacun des objectifs, on renvoie au premier des 3 niveaux de réussite, symbolisé par la note de 60%.

Tableau 8
Niveaux de performance de la grille d'évaluation du stage de consolidation en TES

1 niveau de non-réussite	3 niveaux de réussite		
Insuffisant	Seuil de réussite à Bon	Bon à très bon	Très bon à Supérieur
55% et moins	60-74%	75-84%	85 et +
Libellé des critères d'évaluation	Libellé des critères d'évaluation et du standard attendu	Libellé des critères d'évaluation	Libellé des critères d'évaluation

On note (figure 11) donc que 56% des répondantes et des répondants au questionnaire sont tout à fait en accord avec la représentativité des attentes minimales de réussite pour le stage terminal en TES (question 2.10). Ce pourcentage dépasse même les 95% si on combine toutes les réponses en accord avec cet aspect important de la validité de la grille.

Durant les entretiens semi-dirigés, nous avons posé la question aux répondantes et répondants : Considérant que ce stage est le dernier de la formation, est-ce que le seuil minimal attendu de chacun des objectifs correspond aux compétences attendues à l'entrée du marché du travail ? En premier lieu, il est important de mentionner un fait important concernant cette question des entretiens semi-dirigés. À la suite de l'énoncé de la question, la chercheuse constate que plusieurs répondantes et les répondants réfèrent spontanément à la note de passage, donc au 60%, pour répondre sans se référer aux libellés du niveau de performance correspondant pour chacun des objectifs. À l'énoncé de cette question, spontanément, les répondantes et les répondants H et I affirment que le seuil minimal est insuffisant. La répondante ou le répondant I ajoute qu'elle ne voudrait pas travailler avec « un 60% ». La notion d'autonomie est soulevée comme étant essentielle. Pour sa part, la répondante ou le répondant F réfère aux comportements attendus et affirme se référer aux notes plutôt qu'aux libellés des niveaux de performance. Elle ou il ajoute qu'il y a beaucoup d'écriture dans ces

colonnes. Lorsque nous référons aux libellés des niveaux de performance et que les répondantes et les répondants prennent le temps de les lire, ils sont en accord avec la représentativité des standards attendus pour chacun des six objectifs d'apprentissage.

Il nous paraît important de souligner notre questionnement face à la présence des échelons de notes associées à chacun des niveaux de performance (voir tableau 8) puisqu'il semble que cela peut influencer l'interprétation que font les répondantes et les répondants des attentes minimales de réussite attendues pour chacun des objectifs. Certains se référant à la représentation personnelle qu'ils ont de la note de passage (60%) plutôt qu'aux attentes réelles prévues de ce stage dans le programme de formation en TES. Par ailleurs, comme la responsabilité de noter le stage revient à la personne qui le supervise, nous nous questionnons sur la pertinence ou non de retirer les barèmes de notes associés à chacun des quatre niveaux de réussite de la grille sur la copie de la grille qui est remise aux répondantes et aux répondants.

Cependant, on nous indique, chez la majorité des dix participantes et des participants à l'entretien téléphonique, que le descriptif du niveau de performance de l'échelon correspondant au seuil minimal de réussite de chacun des objectifs d'apprentissage, correspond bien à ce qui est attendu sur le marché du travail. Durant les entretiens, plusieurs commentaires sont énoncés à cet effet. La répondante ou le répondant B, en référence à l'ensemble des objectifs d'apprentissage : « suit le cours d'une intervention type ». Les répondantes ou les répondants B, D, G, H, I et J affirment que ce qui est attendu cadre avec les attentes de leur milieu d'emploi. Fait intéressant, la répondante ou le répondant H, qui travaille dans le réseau de la santé et des services sociaux, souligne que la grille d'évaluation du stage évalue sensiblement les mêmes choses que l'évaluation qui est faite par son employeur auprès des éducatrices et éducateurs spécialisés (ES) de son milieu. Par ailleurs, la répondante ou le répondant I, qui travaille dans le milieu communautaire, affirme que les attentes correspondent à celles de son milieu même si les tâches accomplies par les ES diffèrent de celles d'autres milieux tels le scolaire et le réseau de la santé et des services sociaux.

L'interprétation des données quant à la clarté des éléments de la grille, à la pertinence des objectifs et des comportements attendus évalués, à l'efficacité de la grille et à la représentativité avec le marché du travail nous confirme que le contenu de la grille d'évaluation est valide.

2.3 Les facteurs externes à la grille d'évaluation du stage ayant une incidence sur sa validité

Dans cet essai, nous tentons de répondre à la question suivante : dans quelle mesure la grille d'évaluation de deuxième génération du stage final en TES est-elle suffisamment conviviale pour permettre aux répondantes et aux répondants des milieux de stage de collaborer efficacement à l'évaluation des apprentissages des stagiaires? Jusqu'à présent, l'analyse des données nous donne de bons indicateurs pouvant affirmer que la grille d'évaluation de deuxième génération est conviviale pour les répondantes et les répondants tant au niveau de sa forme que des apprentissages qui y sont évalués chez nos stagiaires en TES. Nous notons toutefois que la grille pourrait ne pas servir beaucoup, spontanément, à donner de la rétroaction ou à recueillir des observations. Cependant, l'encodage des données et l'analyse de celles-ci nous permettent de relever des facteurs externes à la grille d'évaluation en elle-même qui, selon nous, influencent la collaboration des répondantes et des répondants à l'évaluation des apprentissages des stagiaires en TES et leur utilisation de la grille d'évaluation.

Ces facteurs concernent tout d'abord la fréquence d'utilisation de la grille d'évaluation du stage en dehors des rencontres d'évaluation en triade de supervision, qui, rappelons-le, se font à deux reprises dans la session, soit à mi-parcours du stage de 15 semaines et en toute fin de stage. Ensuite, il sera question des besoins de formation des répondantes et des répondants pour assumer leurs rôles.

2.3.1 La fréquence d'utilisation de la grille d'évaluation du stage

Comme spécifié par Villeneuve (1994), en parlant des formatrices ou formateurs de terrain, ils « ont besoin de connaître les buts, le contenu, les critères et les grilles d'évaluation des stages pour établir un lien entre la théorie et la pratique ainsi que pour adapter le contenu aux étudiants » (p. 191). Quant à elles, Ménard et Gosselin (2015) affirment que :

Afin de pouvoir accueillir adéquatement le stagiaire, le formateur de terrain devra avoir connaissance des objectifs d'apprentissage, des documents d'information de l'établissement d'enseignement supérieur ainsi que des grilles d'évaluation de stage (p. 586).

Nous constatons dans les résultats du questionnaire (question 3.1) que 77% des répondantes et des répondants consultent la grille 1 ou 2 fois durant la session et 9% d'entre eux ne la consultent jamais (figure 12). À cet effet, on nous indique dans le questionnaire que : « J'utilise la grille surtout pour suivre lors des supervisions avec l'enseignant du Cégep, mais j'y consigne peu mes commentaires. J'utilise d'autres notes personnelles. » La répondante ou le répondant C affirme à son tour ne pas utiliser la grille en dehors des rencontres officielles et préfère s'appuyer davantage sur son vécu professionnel et les tâches qu'il a accomplir à son travail que sur les objectifs du stage.

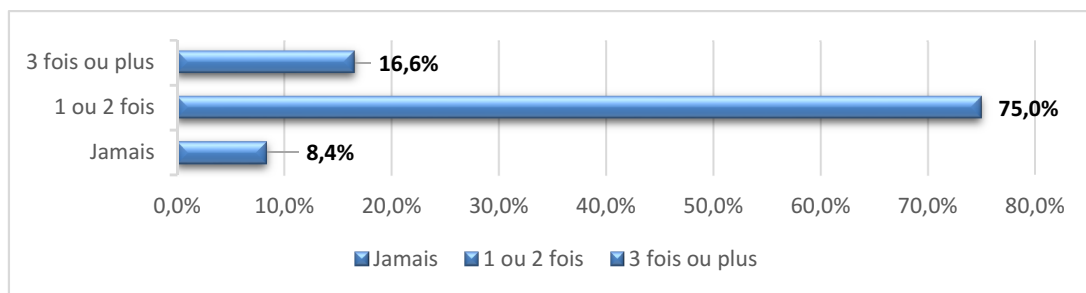


Figure 12 Fréquence d'utilisation de la grille d'évaluation du stage en dehors des trois rencontres tripartites officielles

Comme l'indique Perrenoud (1994), « il est fondamental que les formateurs aient une représentation précise des finalités et de la cohérence du parcours de formation » (p. 14). Nos résultats actuels nous laissent croire que la situation est similaire avec certaines répondantes et certains répondants en éducation spécialisée au CRLJ que ceux obtenus par Rivard *et al.* (2009) :

Il existe certaines divergences entre les différents acteurs quant à leurs représentations de la stratégie de supervision en triade en référence aux compétences professionnelles. Nos résultats relèvent que les enseignants associés font partie du groupe qui s'appuie le moins sur le référentiel (p. 154).

En regard de ces observations, la question suivante émerge de nos réflexions sans que nous puissions toutefois y répondre : comment se fait-il que certaines répondantes ou certains répondants se réfèrent peu ou pas du tout à la grille d'évaluation du stage pour guider les stagiaires? Les résultats obtenus nous amènent à penser que le Cégep pourrait être responsable de la méconnaissance chez les répondantes et les répondants des finalités du stage de consolidation puisqu'ils ne sont pas consultés régulièrement. Ce questionnement nous paraît pertinent d'autant plus que nous tentons de vérifier par cet essai dans quelle mesure la grille d'évaluation du stage final en TES de deuxième génération est suffisamment conviviale pour permettre aux répondantes et aux répondants des milieux de stage de collaborer à l'évaluation des stagiaires.

2.3.2 *La formation sur l'encadrement de stagiaire*

Bien que nous eussions délibérément choisi de ne pas traiter officiellement de la formation des ES pour encadrer des stagiaires, tel que stipulé au chapitre 1 (p. 26) de cet essai, à titre informel, nous avons demandé dans le questionnaire (question 1.4) si l'employeur actuel offrait de la formation à cet effet. L'absence de formation identifiée chez 91% des répondantes et des répondants nous a amenée à nous interroger sur l'intérêt des répondantes et des répondants à recevoir une quelconque formation ou

soutien pédagogique pour assumer ce rôle. Nous avons donc choisi d'aborder cet élément en toute fin des entretiens semi-dirigés.

Les résultats obtenus nous permettent d'observer certaines similitudes dans les propos quant aux besoins des répondantes et des répondants pour assumer leur rôle dans l'accompagnement de stagiaires en TES. Tous sont favorables à recevoir une quelconque forme de soutien pédagogique à l'encadrement de stagiaires en TES. La répondante ou le répondant E nous dit : « oh que oui! » à cette question. D aimerait être guidée sur « comment bien encadrer ». La répondante ou le répondant F serait intéressé à aborder la notion de rétroaction, et ce, même dans les situations où la ou le stagiaire progresse bien dans ses apprentissages. Pour sa part la répondante ou le répondant G explique que : « ça peut être rassurant pour les intervenants, c'est vrai que les milieux n'offrent pas de formation en tant que telle, on a des documents à lire, mais sans plus ». La répondante ou le répondant H ajoute que son intérêt est d'autant plus grand : « s'il y a une reconnaissance de l'employeur ».

On constate donc que les répondantes et les répondants démontrent de l'intérêt à recevoir un tel soutien pédagogique. Il demeure que le défi est de trouver une formule qui puisse cadrer avec la réalité des milieux de travail des ES qui, comme mentionné déjà, ne sont pas dégagés pour recevoir et encadrer des stagiaires. La répondante ou le répondant I propose de mettre à la disposition des répondantes et des répondants, une liste de stratégies d'accompagnement des stagiaires. Bien que seule la répondante ou le répondant I ait suggéré cette idée, nous jugeons qu'elle pourrait être positive et pallier, d'une certaine façon, l'absence de formation des répondantes et des répondants.

En regard des objectifs spécifiques de cet essai, nous sommes portés à croire, tout comme Caron et Portelance (2012), que les répondantes et les répondants qui accompagnent des stagiaires doivent être sensibilisés aux rôles qu'ils assument. Ainsi, nous nous interrogeons sur l'impact que pourrait avoir une meilleure formation des répondantes et des répondants quant à leurs fonctions dans l'encadrement et la collaboration à l'évaluation des apprentissages des stagiaires. Nous nous interrogeons

aussi sur l'influence que cette formation pourrait avoir sur la perception de la convivialité de la grille d'évaluation et sur la fréquence d'utilisation qu'en font les répondantes et les répondants. Finalement, nous supposons qu'une telle formation pourrait influencer la perception qu'ils ont de l'efficacité de la grille et ainsi la considérer davantage comme un outil utile pour guider la rétroaction et pour la collecte d'observations.

2.4 Les améliorations suggérées

La consultation des répondantes et des répondants dans cette recherche via le questionnaire et les entretiens semi-dirigés leur a permis de proposer certaines pistes d'améliorations inattendues. Bien que ces suggestions ne traitent pas toutes directement de la convivialité de la grille d'évaluation du stage de consolidation, nous jugeons qu'elles méritent d'être considérées dans l'analyse des résultats de cet essai en raison de leur complémentarité à l'utilisation de la grille pour soutenir l'accompagnement de stagiaires.

La première proposition, faite par les répondantes ou les répondants H et I, concerne l'utilisation d'autres instruments d'évaluation formative en cours de stage en complément à la grille d'évaluation du stage. Il est question de grilles d'évaluation de « type liste à cocher » pour recueillir des observations ponctuelles durant le stage relativement à certaines fonctions de travail spécifique à l'ES (ex. animation de groupe, entretien individuel, planification d'activité, création d'outils cliniques, intervention en situation de crise...). Il fut suggéré que de telles grilles pourraient servir aussi d'instruments d'autoévaluation par les stagiaires favorisant ainsi l'activité réflexive sur son action, élément important d'un stage tel que mentionné dans le cadre de référence au chapitre 2 de cet essai (Barbès, 2001 ; Perrenoud, 1994 ; Villeneuve, 1994).

Cette suggestion est accueillie favorablement puisqu'elle présente plusieurs avantages dont celui d'ajouter un moyen de communication possible entre les membres de la triade, et ce, en dehors des rencontres tripartites. Cela permettrait donc de

recueillir des observations diversifiées sur des apprentissages réalisés en classe dans les sessions subséquentes au stage de consolidation et qui sont transférées par les stagiaires en contexte de stage. Cela favoriserait donc, selon nous, le transfert et l'intégration des apprentissages (Villeneuve, 1994), ce qui est fortement souhaité dans le cadre d'un stage. Il appert que de telles grilles d'évaluation de type liste à cocher existent déjà au sein du département de TES puisqu'elles sont employées à l'intérieur de certains cours comme outil d'évaluation formative et sommative. De plus, nous nous interrogeons à savoir si l'utilisation de ces grilles par les répondantes et les répondants favoriseraient la collecte d'observations des apprentissages des stagiaires, fonction qui, rappelons-le, est moins bien remplie avec la grille d'évaluation du stage selon eux.

La seconde suggestion qui est retenue concerne la mise en page de la grille d'évaluation du stage. Il est suggéré par la répondante ou le répondant E d'ajouter, à même la grille actuelle, un espace à cocher pour chacun des comportements. Pour qu'un objectif soit atteint, tous les comportements attendus qui y sont associés doivent être observés. Pour La répondante ou le répondant E, cet ajout permettrait de faciliter le suivi des acquis des stagiaires. L'ajout de cet espace à cocher, tel que représenté en exemple dans le tableau Exemple de l'ajout d'un espace à cocher dans la grille d'évaluation (tableau 9), permettrait aussi, selon la répondante ou le répondant E, d'identifier plus facilement les défis des stagiaires et de les communiquer clairement à l'intérieur des discussions de la triade de supervision.

Tableau 9
Exemple de l'ajout d'un espace à cocher dans la grille d'évaluation

Comportements attendus:	Espace à cocher ✓
• Rapporte des observations pertinentes et variées, provenant de sources diversifiées.	
• Trace un portrait représentatif des personnes ou des groupes et de leur contexte : identifie leurs caractéristiques, forces, défis.	
• Démonstre une compréhension des situations et de leur contexte : fait des liens entre les éléments et émet des hypothèses.	
• Priorise et justifie des besoins en lien avec des situations d'inadaptation.	

Bien que les résultats présentés précédemment nous laissent croire que la forme actuelle de la grille d'évaluation soit conviviale de façon satisfaisante pour permettre aux répondantes et aux répondants de collaborer à l'évaluation des apprentissages des stagiaires, l'ajout d'un tel espace à cocher favoriserait davantage cette convivialité de la grille selon nous. Nous croyons que cela permettrait peut-être un meilleur suivi des apprentissages des stagiaires pour celles et ceux qui choisiraient d'utiliser ce nouveau moyen de suivi.

Dans cette section traitant de l'analyse des données recueillies, c'est en référence à différents critères de qualité, issus du cadre de référence, que nous avons évalué l'atteinte de nos objectifs spécifiques de la recherche. Nos résultats démontrent en regard des critères de qualité retenus (efficace, clarté, pertinence, efficacité et représentativité quant à la réalité du marché du travail) que la forme de la grille d'évaluation de deuxième génération du stage de consolidation est efficace, mais aussi que son contenu est valide selon les participantes et les participants de la recherche. Malgré ces résultats éloquentes, nous pouvons identifier certaines améliorations pertinentes qui sont relevées à la suite de cette analyse de données telles que la clarification de certaines consignes de la section Utilisation de grille, la clarification de certains termes notamment pour le sixième objectif d'apprentissage et l'ajout d'un espace à cocher pour assurer le suivi des comportements attendus dans chacun des objectifs d'apprentissage.

CONCLUSION

L'encadrement d'un stage dans un contexte de triade de supervision présente certains défis. C'est le cas pour les stages en Techniques d'éducation spécialisée au Cégep régional de Lanaudière à Joliette. La supervision de ces stages par le corps enseignant s'effectue en collaboration avec les répondantes et les répondants de stage qui accueillent et encadrent les stagiaires dans leur milieu de travail. En incluant les stagiaires, on parle alors de triade de supervision. L'instrument d'évaluation utilisé pour accompagner cet encadrement des stagiaires est au cœur des réflexions ayant mené à cet essai. Plus particulièrement, nous traitons de sa validité du point de vue d'un des membres de la triade soit les répondantes et les répondants des milieux de stage.

1 LA SYNTHÈSE DE L'ESSAI

Le problème de l'essai qui découle de ce contexte particulier de l'encadrement des stagiaires en TES concerne la convivialité de la grille d'évaluation du dernier stage de la formation en TES, soit le stage de consolidation. Plus particulièrement, c'est du point de vue des répondantes et des répondants des milieux de stage que le problème de recherche est identifié. Différents aspects entourant la validité du contenu de la grille d'évaluation et l'efficacité de sa forme constituent les éléments clés du problème de recherche ayant conduit à la réalisation de cet essai.

La revue de la littérature effectuée confirme certains des défis exposés dans la problématique de cette recherche quant à l'encadrement de stage en triade de supervision, mais aussi quant à l'élaboration et à la validation d'un instrument d'évaluation qui favorise une évaluation objective. C'est à la suite de ces défis que le présent projet de recherche fut mis en place à l'automne 2017 afin de répondre à la question suivante : dans quelle mesure la grille d'évaluation de deuxième génération du stage final en TES est-elle suffisamment conviviale pour permettre aux répondantes

et aux répondants des milieux de stage de collaborer efficacement à l'évaluation des apprentissages des stagiaires? Pour mener à bien notre recherche de type validation du matériel pédagogique dans un paradigme interprétatif, nous ciblions les objectifs spécifiques suivants :

1. Juger la validité du contenu de la grille d'évaluation de deuxième génération du stage de 3^e année en TES auprès des répondantes et des répondants de stage.
2. Apprécier l'efficacité de la forme de grille d'évaluation de deuxième génération du stage de 3^e année en TES auprès des répondantes et des répondants de stage.

En respect avec le devis de recherche, la mise à l'épreuve de la grille d'évaluation du stage s'est déroulée à la session d'automne 2017. L'évaluation de la grille par les répondantes et les répondants s'est déroulée de novembre 2017 à février 2018. Les données ont été recueillies par questionnaire en ligne (34 répondantes et répondants) et par entretiens semi-dirigés (10 répondantes et répondants) plutôt qu'en groupe de discussion tel que prévu au départ. Cette modification dans la méthode de collecte de données a eu lieu en cours de projet pour s'ajuster à un haut taux de désistement aux groupes de discussion.

Des résultats éloquents nous permettent d'affirmer que nos objectifs spécifiques sont atteints. D'abord, l'efficacité de la nouvelle forme de la grille à échelle descriptive hybride et sa nouvelle mise en page sont relevées par de nombreux participantes et participants. Plusieurs critères de qualité permettant d'évaluer la validité de la grille sont analysés. La grille d'évaluation du stage de consolidation de deuxième génération est plus claire que celle de première génération. Son contenu est pertinent avec les finalités du programme et nous permet d'affirmer que les participantes et les participants de la recherche la jugent valide.

Bien que le problème de l'essai cible entre autres la redondance de certains aspects évalués rendant ainsi la grille moins conviviale, les résultats nous démontrent qu'en fait ce sont les exemples utilisés pour démontrer les apprentissages qui créent cette impression de redondance chez les participantes et les participants.

En réponse à la question de recherche, nous pouvons conclure que la grille actuelle est conviviale, mais que des modifications mineures permettraient de la rendre davantage conviviale du point de vue des répondantes et des répondants.

2 LES LIMITES DE L'ESSAI

Nous observons des limites à notre essai concernant certains aspects méthodologiques.

D'abord, nous constatons que nous ne savons pas le nombre d'années d'expérience de ceux qui ont rempli le questionnaire en tant que répondantes ou répondants. Obtenir cette information pour les deux échantillons nous aurait possiblement permis de vérifier la présence d'une possible corrélation entre ce facteur et la fréquence d'utilisation de la grille.

La collecte de données via les entretiens semi-dirigés s'est déroulé du 13 janvier au 22 février 2018, soit jusqu'à 2 mois après la fin du stage de consolidation. Il s'agit pour nous d'une seconde limite. Ce délai entre l'entretien et la fin du stage est identifié comme une limite puisqu'il fut difficile pour certaines répondantes et certains répondants de se rappeler de leurs impressions sur la grille de stage.

Finalement, la dernière limite relevée concerne la désirabilité sociale ou plutôt le « désir de rendre service ou d'être bien vu » (Savoie-Zajc, 2016, p.359) de l'échantillon de participantes et de participants aux entretiens semi-dirigés. Malgré les mesures²³ prises pour contrôler ce biais, il appert que certaines participantes et certains participants, même s'ils ne font pas partie du réseau personnel de la chercheuse, sont connus de celle-ci. Certains sont d'anciennes étudiantes ou d'anciens étudiants de la chercheuse ou encore d'anciennes répondantes ou d'anciens répondants avec qui la chercheuse a déjà accompagné des stagiaires en triade de supervision.

²³ Voir Troisième chapitre, critères de scientificité p. 68

3 LES RETOMBÉES ET LES SUITES

Cet essai a permis de faire ressortir des aspects de la grille d'évaluation du stage de consolidation qui méritent d'être revus tant au niveau de sa forme que de son contenu pour la rendre plus conviviale du point de vue des répondantes et des répondants. La première retombée tangible sera donc la révision de la grille d'évaluation du stage de deuxième génération par les membres du corps enseignant du département de TES à partir des résultats de l'essai.

L'analyse de certaines données recueillies a suscité certains questionnements et des hypothèses. Cet état de fait aura comme seconde retombée d'amener les membres du département de TES à discuter de ces hypothèses et de ces questionnements pour évaluer par exemple la pertinence de maintenir ou non le barème de notes à chacun des objectifs sur la copie des répondantes et des répondants.

Bien que l'essai vise exclusivement la grille d'évaluation du stage de consolidation, une des suites à donner sera sans aucun doute la révision des grilles d'évaluation des deux autres stages²⁴ de la formation en TES à Joliette. Ces révisions permettront d'uniformiser le format des trois grilles d'évaluation des stages de la formation et d'y intégrer les modifications apportées à la suite de cet essai.

À plus long terme, nous croyons qu'une des retombées de ce projet sera d'établir un processus de validation des grilles d'évaluation des stages plus systématique à la suite de leurs modifications (ex. à la suite d'une révision de programme) et ce, auprès de répondantes et de répondants des milieux de stage et voire même d'employeurs de différents types de milieux d'emploi des éducatrices et des éducateurs spécialisés.

Dans un autre ordre d'idées, une des principales suites envisagées conséquemment à cet essai est l'élaboration d'un processus de formation ou de soutien

²⁴ Stages de familiarisation et d'expérimentation

pédagogique pour les répondantes et les répondants qui accueillent les stagiaires en éducation spécialisée du CDL à Joliette. En raison de la réponse unanime des participantes et des participants des entretiens semi-dirigés à l'effet d'être intéressés par une formation, nous croyons qu'il faudra répondre à ce besoin. Les suites à donner seront d'évaluer la nature des besoins, les ressources disponibles ainsi que tous les enjeux en cause pour élaborer un projet de formation réaliste.

Pour l'instant, il est envisagé de créer un site web destiné aux répondantes et aux répondants des stagiaires en TES du CDLJ dans lequel seraient diffusés du contenu de formation concernant leurs rôles et des stratégies d'accompagnement des stagiaires en TES. De plus, des outils d'observation utilisés dans les cours de la formation spécifique (ex. animation de groupe, entretien de relation d'aide, intervention en situation de crise), cours liés à des apprentissages réinvestis en stage pourraient y être diffusés. Nous croyons que le colloque²⁵ organisé par le département de TES qui est destiné aux ES semble être une tribune exceptionnelle afin d'offrir de la formation sur les rôles et stratégies d'accompagnement de stagiaires en TES.

Bien que nous ne cherchions pas à généraliser les résultats de cet essai, certains programmes techniques dans le domaine des sciences humaines d'autres Cégeps pourraient s'en inspirer afin de procéder à la validation de leurs grilles d'évaluation de stage. Comme démontré dans le cadre de référence de cet essai, il s'agit d'une étape importante dans la mise en application de grilles d'évaluation à échelles descriptives. Les départements de ces programmes, dont les stages sont vécus en triade de supervision et sans observation directe de l'enseignante et de l'enseignant qui supervise, pourraient procéder à l'évaluation de leur instrument d'évaluation à partir des critères de qualité recherchés dans cet essai et ainsi ajuster, le cas échéant, leurs grilles d'évaluation pour favoriser leur validité et les rendre plus conviviales.

²⁵ Colloque organisé par le département de TES du collège à Joliette et certains partenaires (milieu scolaire, milieu de la santé et des services sociaux et milieu communautaire). Une édition est présentée aux deux ans depuis 2011. Environ 350 ES (excluant les étudiantes et les étudiants en TES) étaient présents à la 5^e édition de 2017. La prochaine édition est prévue pour juin 2019.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anadòn, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Barbès, P. (2001). *Je mène ma supervision. Manuel pour la supervision de stage*. Montréal: Éditions Saint-Martin.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Beauchamp, M. (2013). *L'enseignement et l'évaluation des attitudes dans le programme collégial Techniques de travail social*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Beaud, J.-P. (2016). L'échantillonnage. In B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (p. 251-286) (6^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Bélair, L. et Leroux, J.-L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. In J.-L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (p. 65-104). Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Belisle, M. (2015). Planifier l'évaluation des compétences une approche globale et collective. In J.-L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (p. 129-154). Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Berthiaume, D., David, J. et David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2).
- Blais, A. et Durand, C. (2016). Le sondage. In B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale De la problématique à la collecte de données* (p. 455-501) (6^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).

- Boudreault, P et Cadieux, A. (2011). La recherche quantitative. In T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 149-181) (3^e éd.). Saint-Laurent : Édition du Renouveau pédagogique inc. (1^{re} éd. 2000).
- Boutet, M. (2002). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. In M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 98-113). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Cardinal, D., Couturier, L., Desmarais, M. Savard, J. et Tremblay, M. (2014). La supervision de stagiaires : un art qui s'apprend. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 20(1), 42-75.
- Caron, J. et Portelance, L. (2012). Appropriation et intégration des changements en éducation par des enseignants associés dans leurs pratiques de formation des stagiaires. *Éducation et francophonie*, 40(1), 176-194.
- Cégep régional de Lanaudière à Joliette (2012). *Rapport d'activités de programme 351-A0- Techniques d'éducation spécialisée*. Joliette : Cégep Régional de Lanaudière à Joliette.
- Cégep régional de Lanaudière (2015). *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains du Cégep régional de Lanaudière*. Repentigny : Comité d'éthique à la recherche.
- Cégep régional de Lanaudière à Joliette (2016). *Guide pédagogique Stage de consolidation 351-5CY-JO*. Joliette : Département d'éducation spécialisée.
- Cégep régional de Lanaudière à Joliette (2017). *Grille d'évaluation du stage de consolidation*. Joliette : Département d'éducation spécialisée.
- Chapados, C. et Fecteau, L. (2007). Le jugement clinique en stage et en supervision. In L. St-Pierre (dir.), *Se former pour mieux superviser en sciences infirmières* (p. 84-93). Montréal : Chenelière éducation.
- Corbière, M. et Fraccaroli, F. (2014). La conception, la validation, la traduction et l'adaptation transculturelle d'outils de mesure : des exemples en santé mentale et travail. In M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (p. 577-624). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Côté, F. (2014). *Construire des grilles d'évaluation descriptives au collégial Guide d'élaboration et exemples de grille*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Delisle, S. et Cantin, G. (1994a). *Évaluation en stage un modèle de grilles*. Rapport PAREA. Cégep de St-Jérôme.
- Delisle, S. et Cantin, G. (1994b). L'évaluation en stage : dure réalité. In *Actes du 14^e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Desautels, L., Gohier, C., Jutras, F. (2015). L'éthique en évaluation : quelques repères pour soutenir le personne enseignant dans l'action. In J.L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique*. (p. 501-524). Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Deshaies, P., Fradette, R., Gagnon, C., Guy, H., Michaud, J.-P., Poirier, M. et Rouzier, G. (1996). *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*. Sherbrooke : Pôle de l'est. Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.cdc.qc.ca/performa/720834-deshais-et-al-planification-dev-competence-rimouski-performa-1996.pdf> >
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal: Chenelière éducation (1^{re} éd. 2006).
- Fortin, M.-F., Grenier, R. et Nadeau, M. (1996). Méthodes de collecte de données. In M.-F. Fortin (dir.), *Le processus de la recherche de la conception à la réalisation*. (p. 237-263). Ville Mont-Royal : Décarie Éditeur inc.
- Fortin, M.-F. et Nadeau, M. (1996). La mesure en recherche. In M.-F. Fortin (dir.), *Le processus de la recherche de la conception à la réalisation*. (p. 213-235). Ville Mont-Royal : Décarie Éditeur inc.
- Geoffrion, P. (2016). Le groupe de discussion. In B.Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (p. 401-425) (6^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec. (1^{re} éd. 1984).
- Gosselin, R. (2010). *Évaluation des attitudes et des comportements en stage au collégial*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Gosselin, R. et Raïche, G. (2008). *Évaluation des attitudes et des comportements en stage*. In. *Actes du 28^e colloque de l'AQPC* (p. 179-192).
- Gouvernement du Canada (2014). *Énoncé de politique des trois conseils. Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa : Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Instituts de recherche en santé du Canada.

- Gouvernement du Québec (1993). *L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*. Québec : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cdc.qc.ca/pdf/705603_colleges_xxie_1993.pdf>.
- Gouvernement du Québec (2004). *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2005). *351-A0 Techniques d'éducation spécialisée*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2003) *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2017). *Règlement sur le régime des études collégiales*. Québec : Éditeur officiel du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/C-29,%20R.%204.pdf>>.
- Houle, D, Ménard, L. et Howe, R. (1998). Les grilles d'observation pour évaluer les apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 11(4), 10-15.
- Howe, R. (2017). De l'approche par compétences au projet par compétences. *Pédagogie collégiale*, 30(3), 5-8.
- Howe, R. et Ménard, L. (1993) Un nouveau paradigme en évaluation des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 6(3), 36-40.
- Lapointe, J-R. et Guillemette, F. (2015) L'évaluation des stages par les acteurs de la formation pratique : modalité, supervision, évaluation et guide de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 199-217.
- Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives Agir et réussir avec compétence Les réponses à 100 questions*. (4^e éd.). Paris : Éditions d'Organisation.
- Leclerc, K. (2015). *Portrait des stratégies d'évaluation formative utilisées lors de la supervision sans observation directe de stagiaires de programmes en techniques humaines au collégial*. Essai de maîtrise en éducation. Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- L'Écuyer, R. (1988). L'analyse de contenu : notion et étapes. In J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd.) Montréal : Guérin.

- Leroux, J.L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives*. Rapport PAREA, Saint-Hyacinthe : Cégep de Saint-Hyacinthe.
- Leroux, J.L., Hébert, A. et Paquin, J. (2015). Concevoir des tâches d'évaluation en situation authentique. In J.L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique*. (p. 157-196). Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Leroux, J.L. et Mastracci, A. (2015). Concevoir des grilles d'évaluation à échelle descriptive. In J.L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique*. (p. 197-249). Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Ménard, L. et Gosselin, R. (2015). Évaluer sur le terrain et dans l'action : de nombreux défis. In J.L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (p. 577-626). Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Montpetit, J. (2006). *L'accompagnement des stagiaires au premier stage au programme collégial de techniques d'éducation spécialisée selon le point de vue de la triade de formation*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Northern Illinois University, Faculty Development and Instructional Design Center. *Rubrics for assessment*. Document téléversable à l'adresse <http://niu.edu/facdev/pdf/guide/assessment/rubrics_for_assessment.pdf>.
- Paradis, S. (2015). *Supervision de stagiaires à la formation technique au collégial*. Rapport PAREA, PA2013-021. Sainte-Foy, Québec : Cégep de Saint-Foy.
- Perrenoud, P. (1994). Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique. In F. Clerc, F. et P.-A. Dupuis (dir.), *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants* (p. 19-44). Nancy : Éditions CRDP de Lorraine.
- Rivard, M-C., Beaulieu, J. et Caspani, M. (2009). La triade : une stratégie de supervision à redéfinir. *Éducation et francophonie*, 37(1), 140-158.
- Rousseau, N. et St-Pierre, L. (2002). Redéfinition des rôles du superviseur de stage. In M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 37-64). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et*


- approches* (p. 123-147) (3^e éd.). Saint-Laurent : Édition du Renouveau pédagogique inc. (1^{re} éd. 2000).
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. *In* I. Bourgeois, et B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (p. 338-362) (6^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages. L'instrumentation*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tousignant, R. (1982). *Les principes de la mesure et de l'évaluation*. St-Jean-sur-Richelieu : Préfontaine.
- Trottier, V. (1990). Enseigner... apprendre Les solutions miracles n'existent (peut-être...) pas. *Lignes pédagogiques*, 3(3), 11-15.
- Université de Sherbrooke (2015). *Guide de présentation du bloc recherche innovation et analyse critique de la maîtrise en enseignement au collégial*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, secteur PERFORMA.
- Van der Maren, J-M. (2007). *La recherche appliquée en pédagogie des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck. (1^{re} éd. 2003).
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Montréal : Éditions Saint-Martin.

ANNEXE A

GRILLE DE COURS DU PROGRAMME DE TES

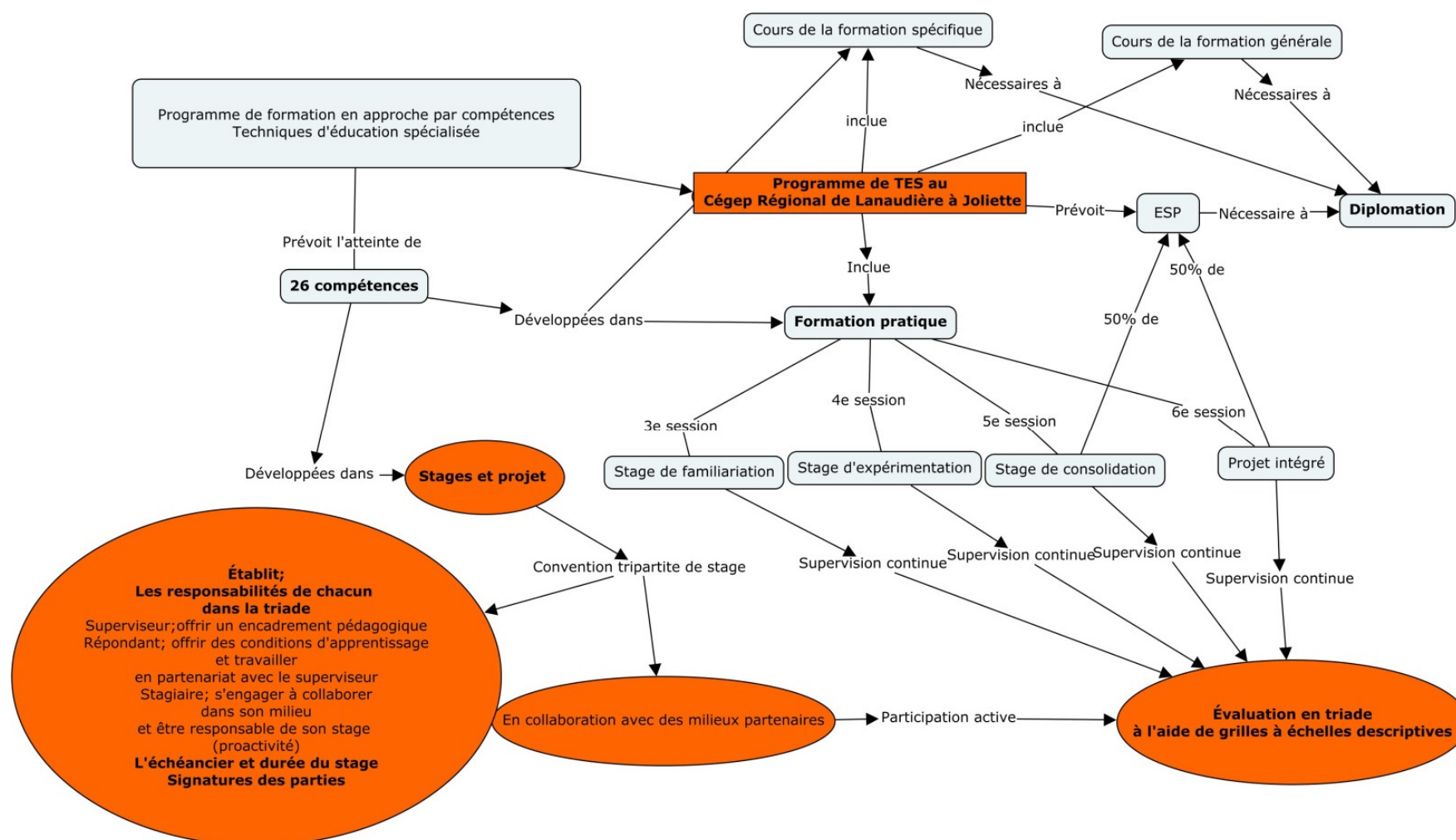


351.A0 - TECHNIQUES D'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE GRILLE DE COURS (grille 13R4A)

 CÉGEP RÉGIONAL de LANAUDIÈRE à Joliette		Préalable au programme Aucun		Grille de cours 13R4A		TECHNIQUES D'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE 351.A0 Profil Interculturel	
FORMATION TECHNIQUE							
1 ^{re} SESSION AUTUMNE		2 ^e SESSION HIVER		3 ^e SESSION AUTUMNE		4 ^e SESSION HIVER	
5 ^e SESSION AUTUMNE		6 ^e SESSION HIVER					
FORMATION GÉNÉRALE							
		Activité physique et santé □ 109-101-MQ 1 - 1 - 1				Activité physique et efficacité □ 109-102-MQ 0 - 2 - 1	
Philosophie et rationalité □ 340-101-MQ 3 - 1 - 3		L'être humain □ 340-102-MQ 3 - 0 - 3				Éthique et politique □ 340-PH3-JO 3 - 0 - 3	
Écriture et littérature □ 601-101-MQ 2 - 2 - 3		Littérature et imaginaire □ 601-102-MQ 3 - 1 - 3		Littérature québécoise * □ 601-103-MQ 3 - 1 - 4		La communication signifiante □ 601-PT4-JO 1 - 3 - 2	
Anglais général □ 604-10 -MQ 2 - 1 - 3 (selon le test de classement)		Anglais appliqué □ 604-2x3-JO 2 - 1 - 3		Cours complémentaire □ - - - - 3 - 0 - 3		Cours complémentaire □ - - - - 3 - 0 - 3	
FORMATION SPÉCIFIQUE							
Fonctions de travail en éducation spécialisée □ 351-1A3-JO 2 - 1 - 2 (019Aq, 019Pc) CR 351-1C3-JO		Communautés culturelles et intervention □ 351-2A3-JO 2 - 1 - 2 (01A9p) PR 387-1D3-JO		Relation d'aide 1 □ 351-3A3-JO 1 - 2 - 2 (019Yp) PA 351-1B3-JO		Relation d'aide 2 □ 351-4A3-JO 1 - 2 - 2 (019Yp, 01A1p, 01A8p) PA 351-3A3-JO, 351-2D4-JO; CR 351-4ER-JO	
Communication interpersonnelle et professionnelle □ 351-1B3-JO 1 - 2 - 2 (019Qp) CR 351-1C3-JO		Observation et processus d'adaptation □ 351-2B3-JO 2 - 1 - 3 (019Rp, 019Sc) PA 350-H14-JO		Processus d'intervention auprès de l'individu et de son réseau □ 351-3B3-JO 2 - 1 - 3 (019Lk, 01A8c) PA 351-2B3-JO		Santé mentale, toxicomanie et intervention □ 351-4B4-JO 3 - 1 - 2 (01A8p, 01AAp) PR 351-3B3-JO	
Laboratoire en TES □ 351-1C3-JO 1 - 2 - 1 (019Ap, 019Qp) CR 351-1A3-JO, 351-1B3-JO		Déficience intellectuelle, TED et intervention □ 351-2C3-JO 2 - 1 - 2 (019Zp, 01A8p)		Défis d'adaptation, difficultés scolaires et intervention □ 351-3C3-JO 2 - 1 - 2 (048Lp, 048Tp) PA 351-2B3-JO; CR 351-3D3-JO		Déficits physiques, neurologiques vieillissement et intervention □ 351-4C3-JO 2 - 1 - 2 (01A8p, 01A2p) PA 351-2C3-JO; PR 351-3B3-JO	
Phénomènes sociaux, interculturels et leurs problématiques □ 387-1D3-JO 2 - 1 - 3 (01A5c, 01A8p)		Activités, outils cliniques et animation □ 351-2D4-JO 2 - 2 - 3 (019Tp, 01A1p) PA 351-1B3-JO; PR 350-H14-JO		Défis développementaux, langagiers et intervention □ 351-3D3-JO 2 - 1 - 2 (048Lp, 048Tp) PA 351-2B3-JO, 351-2D4-JO; CR 351-3C3-JO, 351-3F6-JO		Problématiques de violence, d'exclusion sociale et intervention □ 351-4D3-JO 2 - 1 - 2 (01A8p, 01A7p) PR 351-3B3-JO; CR 180-2E3-JO	
Psychologie du développement de 0 à 18 ans □ 350-H14-JO 3 - 1 - 2 (019Rp)		Premiers soins et prévention □ 180-2E3-JO 1 - 2 - 1 (019Vc, 01A8p)		Stage de familiarisation □ 351-3F6-JO 1 - 5 - 1 (Compétences «Effectuer» p) PA Tous les 351 des 2èmes sessions; PA 180-2E3-JO; PR 387-1D3-JO; CR 351-3D3-JO		Stage d'expérimentation □ 351-4ER-JO 3 - 24 - 1 (019Tp, Compétences «Effectuer» p) PA Tous les cours FS de la 3e session; CR 351-4A3-JO	
						Stage de consolidation ** □ 351-5CY-JO 2 - 32 - 1 (Compétences «Effectuer» p) PA Tous les cours FS de la 4e session; CR 351-5A3-JO	
						Projet intégré en TES ** □ 351-6AC-JO 2 - 10 - 13 (01ACc, 019Xp, 01A1p) PA Tous cours FS de la 5e session	
CHARGE DE TRAVAIL PAR SEMAINE (EXPRIMÉE EN NOMBRE DE PÉRIODES)							
16 - 11 - 19		15 - 10 - 18		17 - 11 - 20		11 - 31 - 10	
4 - 33 - 3		10 - 14 - 22					
TOTAL : 46		TOTAL : 43		TOTAL : 48		TOTAL : 52	
TOTAL : 40		TOTAL : 46					
* Épreuve uniforme de français							
** Épreuve synthèse du programme							
Adoptée au conseil d'établissement le 7 février 2013							
Périodes de cours théoriques				Périodes de laboratoire ou stage			
3 - 1 - 2				Travail à la maison			
Préalables : CR : Co-requis, PR : 50 % et plus, PA : 60 % et plus				Objectifs : c : atteinte complète			
Objectifs : p : atteinte partielle							
				A13			
				2013-2014			

ANNEXE B

SCHEMA HOLISTIQUE DU CONTEXTE DE L'ESSAI



ANNEXE C
GRILLE D'ÉVALUATION À ÉCHELLE DESCRIPTIVE DE 1^{RE} GÉNÉRATION

*Note importante au lecteur : La page prévue pour noter les commentaires est présentée seulement à la suite du premier objectif de la grille. Les suivantes ont été retirées des objectifs 2 à 7 afin de diminuer le nombre de pages de cette annexe.



Nom de l'étudiant-e : _____

Nom du répondant : _____

Nom du superviseur : _____

TECHNIQUES D'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

STAGE DE CONSOLIDATION

351-5CY-JO

AUTOMNE _____

GRILLE D'ÉVALUATION – PRATIQUE ÉDUCATIVE
(60%)

Convention de stage

<p style="text-align: center;">ENTRE</p> <p><u>Milieu de stage</u> Nom du milieu : _____</p> <p>Adresse : _____</p> <p>Représenté par : _____, répondant(e)</p> <p style="text-align: center;">ET</p> <p><u>Stagiaire</u> Nom : _____</p> <p>Année de formation : _____</p> <p style="text-align: center;">ET</p> <p><u>Département des Techniques d'Éducation Spécialisée</u> Représenté par : _____ superviseur(e)</p> <p>Cette entente est valable pour LE STAGE DE CONSOLIDATION Dates du stage : Du _____ au _____ Nombre de semaines de stage : 15 semaines Nombre de jours de stage par semaine : 4 jours/semaine</p>	<p>Responsabilités de la ou du répondant(e) :</p> <p>Offrir des conditions d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Accueillir le ou la stagiaire; présentation à l'équipe, des règles et du fonctionnement du milieu; ○ Favoriser l'accès aux informations pertinentes; ○ Permettre au ou à la stagiaire d'expérimenter les rôles et tâches de sa profession; ○ Dans le cadre de rencontre hebdomadaire (d'au moins trente minutes), répondre aux questions et interrogations du ou de la stagiaire sur la façon de planifier, d'exécuter et d'évaluer les interventions et lui expliquer les motifs des décisions prises; ○ Soutenir le ou la stagiaire dans sa démarche; ○ Observer la ou le stagiaire lors de ses présences pour lui donner de la rétroaction lors de sa rencontre hebdomadaire; ○ Dans le cadre de rencontre hebdomadaire (d'au moins trente minutes), répondre aux questions et interrogations du ou de la stagiaire sur la façon de planifier, d'exécuter et d'évaluer les interventions et lui expliquer les motifs des décisions prises; ○ Soutenir le ou la stagiaire dans sa démarche; ○ Observer la ou le stagiaire lors de ses présences pour lui donner de la rétroaction lors de sa rencontre hebdomadaire; ○ Favoriser la participation du ou de la stagiaire aux activités professionnelles du milieu; ○ Participer à l'évaluation du stage. <p>Travailler en partenariat avec le ou la superviseur(e) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Participer aux rencontres prévues; ○ Préparer les rencontres d'évaluation en notant des observations sur les attitudes et les interventions du ou de la stagiaire à l'aide de la grille d'évaluation; ○ Se référer au ou à la superviseur(e) de toute situation particulière vécue incluant le non-respect des ententes par le ou la stagiaire; ○ En cas d'absence prolongée, s'assurer d'un(e) remplaçant(e) pour la poursuite de l'accompagnement du ou de la stagiaire.
--	---

<u>Responsabilités de la ou du stagiaire :</u>	<u>Responsabilités de la ou du superviseur(e) :</u>
<p>S'engager à collaborer pleinement au bon fonctionnement du milieu de stage en :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Respectant les façons de faire du milieu; ○ Transmettant les informations pertinentes relativement au milieu et au stage; ○ Validant ses perceptions et ses interventions; ○ Démontrant de l'autonomie et de l'initiative. <p>Être premier responsable de son stage et en ce sens, être proactif :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Dans l'implication auprès de l'équipe de travail; ○ Dans les contacts avec la clientèle et les partenaires; ○ Dans la recherche de rétroaction auprès du ou de la répondant(e), du ou de la superviseur(e) et des collègues dans le milieu de stage ; ○ Dans la réalisation des exigences du stage (ex. : demande d'autorisation, démarches pour les travaux et les activités,...) <p>Remettre au ou à la répondant(e) une copie du guide de stage et de la grille d'évaluation dès le début du stage.</p> <p>Faire preuve de transparence tout au long du stage;</p> <p>Garder confidentiels tous les renseignements recueillis dans son milieu de stage (signer une déclaration officielle au besoin);</p> <p>Adopter une attitude conforme à l'éthique professionnelle d'un(e) TES</p> <p>Respecter les échéanciers et les travaux à remettre;</p>	<p>Offrir un encadrement pédagogique :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Animer des supervisions collectives; ○ Effectuer des supervisions individuelles dans le milieu de stage selon les modalités prévues dans le guide de stage; <ul style="list-style-type: none"> questionner la pratique, le vécu de l'élève; aider à formuler les connaissances acquises, le vécu; aider à la généralisation des apprentissages donner de la rétroaction; aider à formuler des hypothèses, à les vérifier; proposer, conseiller ou imposer: des objectifs d'apprentissage, des activités, des thèmes de réflexion, des travaux d'appoint; transmettre des connaissances, des informations; orienter vers d'autres sources d'information; <ul style="list-style-type: none"> ○ Évaluer les apprentissages réalisés dans le stage; ○ Corriger les travaux reliés au stage; ○ S'assurer que le stage, tel qu'il est réalisé, répond aux objectifs visés. ○ Travailler en partenariat avec le milieu de stage, plus précisément avec le ou la répondant(e); ○ Rapporter au coordonnateur des stages toutes les situations particulières concernant le stage

Nous avons pris connaissance des responsabilités liées au stage et nous nous engageons à les respecter en date du : _____

Répondant(e)

Signature : _____

TÉL. : _____

Stagiaire

Signature : _____

TÉL. : _____

Superviseur(e)

Signature : _____

TÉL. : _____

Utilisation de la grille

Cette grille vous est remise en tant qu'étudiant-e ou répondant-e afin de participer à l'évaluation du stage de consolidation. À deux (2) occasions, vous aurez à partager l'ensemble de vos commentaires en présence du superviseur-e de stage afin de faire ressortir un portrait **le plus complet et fidèle possible** de l'étudiant-e en stage. De cette façon, il/elle pourra utiliser cette information pour s'ajuster, compléter et bonifier sa formation.

La même grille servira donc lors des deux (2) rencontres d'évaluation ; à la mi session pour une évaluation formative et à la fin de session pour l'évaluation finale du stage. À l'évaluation finale, le fait d'avoir en main l'évaluation précédente permettra d'apprécier l'évolution du stage.

Des espaces ont été prévus, à intervalles réguliers, afin que vous puissiez **illustrer à l'aide d'exemples** votre appréciation de la pratique éducative. Cette grille ne se veut **nullement limitative**. Votre perception globale et personnelle du stage, ainsi que tous vos commentaires, seront grandement appréciés.

Compétence et objectifs visés par le stage

Tous les stages en TES visent l'acquisition de la compétence :

« Effectuer des interventions auprès de personnes et de leur réseau dans différents milieux et contextes culturels »

Cette compétence s'acquiert à travers l'atteinte des objectifs du stage

L'OBJECTIF TERMINAL DU STAGE DE CONSOLIDATION EST :

L'étudiante, l'étudiant consolidera ses acquis dans le but de faire des interventions professionnelles attendues en T.E.S. en démontrant de l'autonomie, de l'initiative et en cherchant à innover, en tenant compte du contexte culturel, dans le respect de l'intérêt supérieur de l'utilisateur et de l'éthique de la profession.

CET OBJECTIF TERMINAL SE DÉCLINE EN SEPT (7) OBJECTIFS D'APPRENTISSAGES QUI SONT :

1. Analyser ses observations en vue d'intervenir adéquatement auprès de la personne et de son réseau
2. Planifier et appliquer judicieusement les stratégies d'intervention
3. Démontrer des attitudes éthiques et des comportements adaptés à la clientèle et son réseau, à l'équipe, au milieu et au superviseur, les évaluer judicieusement et proposer des moyens en vue d'améliorer sa capacité d'intervention et d'interaction.
4. Appliquer judicieusement les techniques favorisant la relation d'aide
5. Intervenir adéquatement auprès de la clientèle et de son réseau en utilisant les moments de la vie quotidienne
6. Communiquer efficacement avec la clientèle et son réseau, la ou le superviseur, la ou le répondant et l'équipe de travail dans un esprit de collaboration et de concertation
7. Évaluer et ajuster judicieusement ses interventions et proposer des recommandations

Pour les besoins de l'évaluation certains objectifs d'apprentissages n'apparaîtront pas nécessairement dans l'ordre de présentation ci-haut

L'objectif terminal n'est pas évalué de manière distincte. Il est réputé réussi si les 7 objectifs intermédiaires sont atteints.

Pour réussir son stage, l'étudiant-e doit réussir tous les objectifs du stage et tous les critères d'évaluation de chacun des objectifs.

La note attribuée à l'étudiant-e pour sa pratique éducative est **sous la responsabilité du superviseur-e**. Par conséquent, l'ensemble des commentaires recueillis lors des rencontres d'évaluation constitue l'un des éléments importants dans l'établissement de cette note.

BARÈME D'ÉVALUATION	
Niveau de maîtrise des compétences	Pondération
MAÎTRISE SUPÉRIEURE DES COMPÉTENCES <i>L'étudiant-e démontre une maîtrise des attitudes et des comportements personnels et professionnels nettement au-dessus de la moyenne ou exceptionnelle. Il/elle démontre de façon naturelle un haut niveau de maîtrise d'aisance et de régularité.</i>	90 % et plus
TRÈS BONNE MAÎTRISE DES COMPÉTENCES <i>L'étudiant-e démontre une très bonne maîtrise des attitudes et comportements personnels et professionnels. Il/elle peut très occasionnellement manquer de fluidité (régularité, aisance) ou avoir besoin de soutien.</i>	80% à 89%
MAÎTRISE SUFFISANTE DES COMPÉTENCES <i>L'étudiant-e démontre une maîtrise suffisante des attitudes et des comportements personnels et professionnels attendus. Il/elle manque encore de fluidité (régularité, aisance) et a encore besoin de soutien</i>	70 % à 79 %
MAÎTRISE MINIMALE DES COMPÉTENCES <i>L'étudiant-e démontre une maîtrise minimale des attitudes et des comportements personnels et professionnels. Des améliorations sont nécessaires et du soutien régulier sur certains aspects doit lui être apporté.</i>	60 % à 69 %
MAÎTRISE INSUFFISANTE DES COMPÉTENCES <i>L'étudiant-e ne démontre pas ou éprouve de sérieuses difficultés à adopter les attitudes et les comportements personnels et professionnels attendus.</i>	59 % et - Échec

Pour réussir son stage, l'étudiant-e doit obtenir le niveau « maîtrise minimale des compétences » pour tous les critères d'évaluation de chacun des objectifs du stage.

Travail préparatoire à faire sur la grille : Consignes

Dans les premières semaines de stage, **avant la rencontre conjointe avec votre superviseur et votre répondant**, vous devez compléter les **tableaux associés à chacun des objectifs** (votre répondant peut vous aider pour cette partie).

Pour se faire, vos observations du fonctionnement du milieu, des services offerts, du rôle et des tâches de l'éducateur-trice dans votre milieu vous permettront de cibler les « **Activités** » ou les **tâches** dans lesquelles vous pourrez vous impliquer ou que vous pourrez prendre en charge éventuellement pour parfaire vos compétences et ainsi atteindre les différents objectifs du stage.

Comme vous êtes en apprentissage, identifiez au besoin **d'autres moyens** pour vous aider à vous améliorer dans chacun des objectifs, cela peut être par exemple d'observer votre répondant dans une tâche précise, de consulter vos notes de cours ou faire une recherche pour approfondir vos connaissances, utiliser des outils disponibles dans le milieu ou certains présentés en classe, demander de la rétroaction et les noter dans votre journal de bord, consulter des collègues dans le milieu, etc.

Si vous anticipez **certains défis** à relever face aux objectifs, indiquez-les dans le tableau. Ce tableau vous guidera tout au long de la session pour alimenter vos rencontres avec votre répondant-e et votre superviseur-e.

<i>Activités, moyens permettant l'atteinte de l'objectif</i>	<i>Défis anticipés</i>

1. L'étudiant-e analyse ses observations en vue d'intervenir adéquatement auprès de la personne et de son réseau.					
Critères	Maîtrise insuffisante	Maîtrise minimale	Maîtrise suffisante	Très bonne maîtrise	Maîtrise supérieure
<i>Observations significatives en lien avec la compréhension de la personne.</i>	L'étudiant-e n'a pas relevé suffisamment de caractéristiques pertinentes et représentatives de la personne et de son réseau.	L'étudiant-e relève des caractéristiques de la personne et de son réseau mais de façon partielle.	L'étudiant-e relève la plupart des caractéristiques pertinentes et représentatives de la personne et de son réseau, mais peut avoir besoin de soutien	L'étudiant-e relève de façon relativement autonome l'ensemble des caractéristiques pertinentes de la personne et de son réseau.	L'étudiant-e relève de façon autonome, nuancée et approfondie l'ensemble des caractéristiques de la personne et de son réseau.
<i>Liens pertinents entre les observations relevées et les interventions choisies</i>	L'étudiant-e fait peu de liens pertinents et/ou a constamment besoin d'aide.	L'étudiant-e fait certains liens pertinents mais a fréquemment besoin d'aide.	L'étudiant-e fait des liens pertinents, mais peut avoir besoin de soutien pour les compléter ou les approfondir.	L'étudiant-e fait la plupart des liens pertinents.	L'étudiant-e fait de nombreux liens pertinents et ce, de façon autonome et constante.

/10

<i>Activités, moyens permettant l'atteinte de l'objectif</i>	<i>Défis anticipés</i>

[illegible]

2. L'étudiant-e planifie et applique judicieusement les stratégies d'intervention.					
Critère	Maîtrise insuffisante	Maîtrise minimale	Maîtrise suffisante	Très bonne maîtrise	Maîtrise supérieure
Planification judicieuse démontrant une compréhension de la situation de la personne ou du groupe de personnes	L'étudiant-e éprouve des difficultés importantes à planifier et ne démontre pas une compréhension juste de la situation de la personne ou du groupe	L'étudiant-e a de la difficulté à planifier en démontrant une compréhension de la situation de la personne ou du groupe	L'étudiant-e planifie en démontrant une compréhension sommaire de la situation de la personne ou du groupe	L'étudiant-e planifie en démontrant une compréhension assez complète de la situation de la personne ou du groupe	L'étudiant-e planifie en démontrant une compréhension complète, juste et nuancée de la situation de la personne ou du groupe
Élaboration d'objectifs d'intervention adéquats	L'étudiant-e éprouve des difficultés importantes à élaborer des objectifs d'intervention adéquats et/ou ceux-ci ne respectent pas toujours les besoins de la personne et le contexte d'intervention.	L'étudiant-e a de la difficulté à élaborer les objectifs d'intervention, mais ceux-ci respectent les besoins de la personne et le contexte d'intervention.	L'étudiant-e élabore la plupart des objectifs d'intervention et ceux-ci respectent les besoins de la personne et le contexte d'intervention.	L'étudiant-e élabore l'ensemble des objectifs d'intervention et ceux-ci respectent les besoins de la personne et le contexte d'intervention.	L'étudiant-e élabore les objectifs d'intervention de façon nuancée et ceux-ci respectent rigoureusement les besoins de la personne et le contexte d'intervention.
Identification de moyens et de stratégies d'intervention adéquats (activités de développement, outils cliniques, etc.)	L'étudiant-e éprouve des difficultés importantes à identifier des moyens et des stratégies d'intervention adéquats et/ou ceux-ci ne respectent pas les capacités de la personne, du groupe et le contexte d'intervention.	L'étudiant-e a de la difficulté à identifier des moyens et des stratégies d'intervention mais ceux-ci respectent généralement les capacités de la personne, du groupe et le contexte d'intervention.	L'étudiant-e identifie des moyens et stratégies d'intervention et ceux-ci respectent les capacités de la personne, du groupe et le contexte d'intervention. Il ou elle peut encore avoir besoin d'aide à l'occasion	L'étudiant-e identifie plusieurs moyens et stratégies d'intervention et ceux-ci respectent les capacités de la personne, du groupe et le contexte d'intervention.	L'étudiant-e identifie plusieurs moyens et stratégies d'intervention. Ceux-ci sont créatifs et personnalisés et respectent les capacités de la personne, du groupe et le contexte d'intervention.
Actualisation	L'étudiant-e applique peu ou pas les moyens et les stratégies d'intervention planifiés et/ou éprouve des difficultés sérieuses à les mettre en application.	L'étudiant-e applique minimalement de manière adéquate, certains des moyens et des stratégies d'intervention planifiés soit par d'autres ou par l'étudiant-e	L'étudiant-e applique, généralement de manière adéquate, certains des moyens et des stratégies d'intervention planifiés soit par d'autres ou par l'étudiant-e	L'étudiant-e applique adéquatement la plupart des moyens et des stratégies d'intervention planifiés soit par d'autres et par l'étudiant-e.	L'étudiant-e applique judicieusement et avec aisance l'ensemble des moyens et des stratégies d'intervention planifiés soit par d'autres ou par l'étudiant-e.

3. L'étudiant-e applique judicieusement les techniques favorisant la relation d'aide.					
Critères	Maîtrise insuffisante 5,9 et - /10	Maîtrise minimale 6 à 6,9 /10	Maîtrise suffisante 7 à 7,9 /10	Très bonne maîtrise 8 à 8,9	Maîtrise supérieure (9 et + /10)
Utilisation de techniques de relation d'aide	L'étudiant-e éprouve des difficultés importantes à identifier et à utiliser des techniques permettant de soutenir et d'encadrer la personne.	L'étudiant-e a souvent besoin d'aide pour identifier et utiliser des techniques permettant de soutenir et d'encadrer la personne.	L'étudiant-e identifie et utilise des techniques permettant de soutenir et d'encadrer la personne mais, peut avoir besoin de soutien à l'occasion.	L'étudiant-e identifie et utilise la plupart du temps des techniques permettant de soutenir et d'encadrer la personne.	L'étudiant-e utilise judicieusement des techniques permettant de soutenir et d'encadrer la personne.
Capacité d'encadrement (capacité à mettre des limites et des balises claires ; persévérance dans les interventions ; utilisation judicieuse de l'autorité)	L'étudiant-e éprouve des difficultés importantes à offrir un encadrement adéquat à la personne ou au groupe.	L'étudiant-e encadre minimalement la personne ou le groupe avec un soutien occasionnel.	L'étudiant-e encadre adéquatement la personne ou le groupe, mais il peut avoir besoin de soutien ponctuel pour y parvenir.	L'étudiant-e encadre adéquatement la personne ou le groupe de façon autonome.	L'étudiant-e démontre de l'aisance à encadrer adéquatement la personne et le groupe.
Critère	Maîtrise insuffisante 5,9 et - /10	Maîtrise minimale 6 à 6,9 /10	Maîtrise suffisante 7 à 7,9 /10	Très bonne maîtrise 8 à 8,9	Maîtrise supérieure (9 et + /10)
Détermination du besoin d'aide	L'étudiant-e éprouve des difficultés importantes à identifier le besoin d'aide de la personne ainsi que des suites à y donner.	L'étudiant -e a souvent besoin de soutien pour définir le besoin d'aide de la personne ainsi que des suites à y donner.	L'étudiant-e a besoin de soutien ponctuel pour définir le besoin d'aide de la personne ou des suites à y donner.	L'étudiant-e définit la plupart du temps le besoin d'aide de la personne et des suites à y donner.	L'étudiant-e définit la grande majorité du temps le besoin d'aide de la personne et des suites à y donner. Il/elle le fait de manière juste et nuancée.

/ 15

Activités, moyens permettant l'atteinte de l'objectif	Défis anticipés

4. L'étudiant-e intervient adéquatement auprès de la clientèle et de son réseau en utilisant les moments de vie quotidienne					
Critère	Maîtrise insuffisante 5,9 et -/10	Maîtrise minimale 6 à 6,9/10	Maîtrise suffisante 7 à 7,9/10	Très bonne maîtrise 8 à 8,9/10	Maîtrise supérieure 9 et + /10
<i>Interventions adéquates et fréquentes en utilisant les moments de la vie quotidienne</i>	L'étudiant-e ne saisit pas ou trop peu les opportunités d'interventions et/ou ses interventions sont inadéquates.	L'étudiant-e saisit certaines opportunités d'interventions et certaines ses interventions demandent des réajustements et du soutien.	L'étudiant-e peut avoir besoin de soutien occasionnel pour saisir la plupart des opportunités d'interventions et peu de ses interventions demandent des réajustements.	L'étudiant-e saisit la grande majorité des opportunités d'interventions et ses interventions sont adéquates.	L'étudiant-e saisit la grande majorité des opportunités d'interventions et ses interventions sont adéquates. Il/elle les fait de façon autonome et avec aisance.
<i>Intentions éducatives</i>	L'étudiant-e intervient dans les moments de la vie quotidienne, mais il ignore les intentions éducatives qu'il poursuit.	L'étudiant-e intervient dans les moments de la vie quotidienne, mais il a régulièrement besoin d'aide pour identifier les intentions éducatives qu'il poursuit.	L'étudiant-e intervient dans les moments de la vie quotidienne en sachant les intentions éducatives qu'il poursuit. Occasionnellement, il peut avoir besoin d'aide pour les identifier.	L'étudiant-e intervient dans les moments de la vie quotidienne en sachant les intentions éducatives qu'il poursuit. Exceptionnellement, il peut avoir besoin d'aide pour les identifier.	L'étudiant-e intervient dans les moments de la vie quotidienne en sachant clairement et spontanément les intentions éducatives qu'il poursuit.

/10

<i>Activités, moyens permettant l'atteinte de l'objectif</i>	<i>Défis anticipés</i>

5. L'étudiant-e évalue et ajuste judicieusement ses interventions et propose des recommandations.					
Critères	Maîtrise insuffisante 5,9 et -/10	Maîtrise minimale 6 à 6,9/10	Maîtrise suffisante 7 à 7,9/10	Très bonne maîtrise 8 à 8,9/10	Maîtrise supérieure 9 et +/10
<i>Évaluation de la démarche et des résultats de ses interventions</i>	L'étudiant-e n'évalue pas ou peu la démarche et les résultats de ses interventions.	L'étudiant-e évalue la démarche et les résultats de ses interventions. Il peut le faire de façon partielle. Il a besoin de soutien pour le faire régulièrement et pour considérer la situation dans son ensemble.	L'étudiant-e évalue de façon pertinente la démarche et les résultats de ses interventions. Il peut avoir besoin de soutien ponctuel pour le faire régulièrement ou pour considérer la situation dans son ensemble.	L'étudiant-e évalue régulièrement et de façon pertinente la démarche et les résultats de ses interventions, en considérant la situation dans son ensemble.	L'étudiant-e évalue régulièrement et de façon pertinente et approfondie la démarche et les résultats de ses interventions, en considérant tous les aspects en cause.
<i>Capacité de réajustement</i>	L'étudiant-e ne propose pas, n'applique pas ou trop peu d'ajustements pertinents à ses interventions et/ou démontre de la rigidité.	L'étudiant-e propose des ajustements embryonnaires. Il peut manquer de fluidité lors de l'application.	L'étudiant-e propose et applique des ajustements pertinents à ses interventions, mais il peut avoir besoin de soutien ponctuel.	L'étudiant-e propose et applique des ajustements pertinents à ses interventions, exceptionnellement il peut avoir besoin de soutien.	L'étudiant-e propose et applique régulièrement et aisément des ajustements pertinents à ses interventions. Il fait preuve d'originalité.
<i>Capacité à proposer des recommandations</i>	L'étudiant-e ne parvient pas à proposer des recommandations ou celles proposées ne sont pas pertinentes.	L'étudiant-e parvient à proposer certaines recommandations, mais il oublie de considérer des éléments significatifs de la situation.	L'étudiant-e propose des recommandations pertinentes qui tiennent généralement compte de la majorité des éléments significatifs de la situation.	L'étudiant-e propose des recommandations pertinentes qui tiennent compte de l'ensemble de la situation.	L'étudiant-e propose des recommandations pertinentes et originales qui tiennent compte de l'ensemble de la situation.

/10

<i>Activités, moyens permettant l'atteinte de l'objectif</i>	<i>Défis anticipés</i>

6. L'étudiant-e démontre des attitudes éthiques et des comportements adaptés à la clientèle et son réseau, à l'équipe, au milieu et au superviseur, les évalue judicieusement et propose des moyens en vue d'améliorer sa capacité d'intervention et d'interaction.	
<i>Tiré et inspiré des schèmes relationnels de Gilles Gendreau</i>	
6.1 Sécurité	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Démontre une assurance personnelle et une capacité à rassurer les personnes ou le groupe ▪ Fournit un climat apaisant et sécurisant pour favoriser le cheminement de la personne ou du groupe ▪ Établit une proximité adéquate avec les personnes ▪ Est vigilant quant à la sécurité des autres et de la sienne
6.2 Considération	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconnaît les forces et comprend les difficultés des personnes ou du groupe ▪ Démontre de l'ouverture et de la créativité pour stimuler leur potentiel et valoriser leur estime personnelle ▪ Est critique par rapport à ses jugements de valeur ou ses préjugés envers les personnes. Il demeure professionnel dans ses interventions et cherche constamment à s'objectiver auprès de ses collègues. ▪ Respecte le rythme de changement de la personne. ▪ Tient compte de ce que la personne ou son environnement est en mesure de faire et du fait qu'elle peut participer à ses propres choix
6.3 Disponibilité affective et physique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présence /engagement ▪ Recherche et utilise toutes les opportunités pour être en relation avec les personnes ou le groupe ▪ Est disposé psychologiquement à être en relation d'aide avec les personnes ▪ Utilise le temps professionnel disponible pour répondre aux besoins de la clientèle ▪ Met en distance les interférences personnelles freinant sa disponibilité

<i>Activités, moyens permettant l'atteinte de l'objectif</i>	<i>Défis anticipés</i>

6. L'étudiant-e démontre des attitudes éthiques et des comportements adaptés à la clientèle et son réseau, à l'équipe, au milieu et au superviseur, les évalue judicieusement et propose des moyens en vue d'améliorer sa capacité d'intervention et d'interaction.	
<i>Tiré et inspiré des schèmes relationnels de Gilles Gendreau</i>	
6.4 Confiance	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifie et utilise judicieusement ses caractéristiques personnelles (psychologiques, relationnelles, de communication) et ses habiletés qui contribuent au cheminement des personnes ou du groupe ▪ A suffisamment confiance pour s'affirmer dans un milieu d'intervention et à l'intérieur d'une équipe de travail. ▪ Est capable de prendre la parole au nom des personnes vulnérables ▪ Croit en son potentiel comme personne aidante ▪ Personnalise ses interventions
6.5 Congruence	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Affirme à travers ses dires et ses actions les valeurs prônées par le milieu ▪ Démontre de la cohérence : fait ce qu'il dit ▪ Respecte ses engagements ▪ Recherche ou questionne le sens des règlements, des règles établies et les façons de faire du milieu en fonction des besoins réels de la personne ou du groupe ▪ Comprend et questionne les différences dans les styles d'intervention
6.6 Empathie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconnaît et gère ses propres émotions pour être en mesure d'accueillir et de comprendre celles de l'autre ▪ Comprend son propre état d'esprit pour être en mesure de comprendre l'état d'esprit de l'autre ▪ Se met à la place de l'autre sans confondre ses propres pensées, émotions avec celles de l'autre ▪ Démontre cette compréhension par ses interventions avec la personne ou le groupe

<i>Activités, moyens permettant l'atteinte de l'objectif</i>	<i>Défis anticipés</i>

7. L'étudiant-e communique efficacement avec la clientèle et son réseau, la ou le superviseur, la ou le répondant et l'équipe de travail dans un esprit de collaboration et de concertation					
Critères	Maîtrise insuffisante 5,9 et - /10	Maîtrise minimale 6 à 6,9 /10	Maîtrise suffisante 7 à 7,9 /10	Très bonne maîtrise 8 à 8,9/10	Maîtrise supérieure 9 et + /10
Capacité à transmettre les informations	L'étudiant-e éprouve des difficultés persistantes à transmettre des informations pertinentes malgré le soutien offert. OU L'étudiant-e émet des commentaires non-pertinents et non-respectueux.	L'étudiant-e a besoin d'un soutien régulier pour transmettre de l'information juste ou pour émettre des commentaires pertinents et respectueux	L'étudiant-e arrive à transmettre de l'information juste et des commentaires pertinents et respectueux. Il peut parfois manquer d'aisance et d'assurance.	L'étudiant-e transmet et émet régulièrement et respectueusement de l'information et des commentaires justes, pertinents, et soutenus.	L'étudiant-e transmet et émet spontanément, facilement et respectueusement de l'information et des commentaires justes et pertinents et soutenus à l'ensemble des personnes concernées.
Capacité à travailler en concertation	L'étudiant-e ne parvient pas à travailler en concertation avec l'ensemble des personnes concernées.	L'étudiant-e parvient minimalement à travailler en concertation avec l'ensemble des personnes concernées. Des améliorations sont nécessaires.	L'étudiant-e parvient à travailler en concertation avec l'ensemble des personnes concernées. Il peut avoir besoin de rappel ou de soutien occasionnel pour le faire.	L'étudiant-e parvient à travailler en concertation avec l'ensemble des personnes concernées, et cela est de plus en plus intégré dans sa pratique.	L'étudiant-e recherche et provoque les occasions de travailler en concertation avec l'ensemble des personnes concernées.
Ouverture à la rétroaction et capacité de réajustement	L'étudiant-e démontre de la fermeture et/ou de l'opposition à recevoir de la rétroaction, ce qui l'empêche généralement d'apporter les ajustements nécessaires.	L'étudiant-e éprouve de la difficulté à recevoir de la rétroaction mais lorsqu'on lui reflète et/ou avec un certain recul, il l'entend et la comprend. Par la suite, il apporte les ajustements nécessaires avec ou sans aide.	L'étudiant-e démontre de l'ouverture à recevoir de la rétroaction mais il peut avoir besoin d'aide ou de rappels pour apporter les ajustements nécessaires.	L'étudiant-e démontre de l'ouverture à recevoir de la rétroaction mais il peut avoir besoin d'aide exceptionnellement pour apporter les ajustements nécessaires.	L'étudiant-e recherche la rétroaction et il trouve de lui-même les ajustements nécessaires. Les échanges sont spontanés et professionnels.

SYNTHÈSE

- Commentaires généraux sur le vécu de stage;
- Appréciation globale de la pratique éducative;
- Retour sur les objectifs personnels et les moyens utilisés ;
- Éléments prioritaires et significatifs à retenir.

[illegible]

PRATIQUE ÉDUCATIVE		
1. L'étudiant-e analyse ses observations en vue d'intervenir adéquatement auprès de la personne et de son réseau	/10	
2. L'étudiant-e planifie et applique judicieusement les stratégies d'intervention	/10	
3. L'étudiant-e applique judicieusement les techniques favorisant la relation d'aide.	/15	
4. L'étudiant-e intervient adéquatement auprès de la clientèle et de son réseau en utilisant les moments de la vie quotidienne	/10	
5. L'étudiant-e évalue et ajuste judicieusement ses interventions.	/10	
6. L'étudiant-e démontre des attitudes éthiques et des comportements adaptés à la clientèle et son réseau, à l'équipe, au milieu et au superviseur, les évalue judicieusement et propose des moyens en vue d'améliorer sa capacité d'intervention et d'interaction.	/30	
7. L'étudiant-e communique efficacement avec la clientèle et son réseau, la ou le superviseur, la ou le répondant et l'équipe de travail dans un esprit de collaboration et de concertation	/15	
NOTE POUR LA PRATIQUE ÉDUCATIVE	/100	REPORTÉ SUR /60

TRAVAUX ÉCRITS	
PROJET D'INTERVENTION	/20
SÉMINAIRE	/10
BILAN	/10
NOTE POUR LA PARTIE THÉORIQUE	/40

PRATIQUE ÉDUCATIVE	/60
PARTIE THÉORIQUE	/40
NOTE FINALE POUR L'ENSEMBLE DU STAGE	/100

ANNEXE D
GRILLE D'ÉVALUATION DE 2^E GÉNÉRATION

*Note importante au lecteur : La page prévue pour noter les commentaires est présentée seulement à la suite du premier objectif de la grille. Les suivantes ont été retirées des objectifs 2 à 6 afin de diminuer le nombre de pages de cette annexe.



Techniques d'éducation spécialisée

GRILLE D'ÉVALUATION

Stage de consolidation

351-5CY-JO

Automne _____

Pratique éducative 60%

Nom de l'étudiant-e : _____

Nom du répondant-e : _____

Nom du superviseur-e : _____

Version Automne 2017

Grille élaborée par le département d'éducation spécialisée, Cégep régional de Lanaudière à Joliette 2017

CONVENTION DE STAGE

<p>ENTRE</p> <p><u>Milieu de stage</u></p> <p>_____</p> <p>Adresse :</p> <p>_____</p> <p>Représenté par :</p> <p>_____</p> <p>RépondantE</p> <p style="text-align: center;">ET</p> <p><u>Stagiaire</u></p> <p>_____</p> <p>3^e année de formation :</p> <p style="text-align: center;">ET</p> <p><u>Département des Techniques d'Éducation Spécialisée</u></p> <p>Représenté par :</p> <p>_____</p> <p>superviseurE</p> <p>Cette entente est valable pour LE STAGE DE CONSOLIDATION</p> <p>Dates du stage : Du _____ au _____</p> <p>Nombre de semaines de stage : 15 semaines</p> <p>Nombre de jours de stage par semaine : 4 jours/semaine</p>	<p><u>Responsabilités du ou de la répondante :</u></p> <p>Offrir des conditions d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Accueillir le ou la stagiaire; présentation à l'équipe, des règles et du fonctionnement du milieu; ○ Favoriser l'accès aux informations pertinentes; ○ Permettre au ou à la stagiaire d'expérimenter les rôles et tâches de sa profession; ○ Dans le cadre de rencontre hebdomadaire (d'au moins trente minutes), répondre aux questions et interrogations du ou de la stagiaire sur la façon de planifier, d'exécuter et d'évaluer les interventions et lui expliquer les motifs des décisions prises; ○ Soutenir le ou la stagiaire dans sa démarche; ○ Observer le ou la stagiaire lors de ses présences pour lui donner de la rétroaction lors de sa rencontre hebdomadaire; ○ Favoriser la participation du ou de la stagiaire aux activités professionnelles du milieu; ○ Participer à l'évaluation du stage. <p>Travailler en partenariat avec le ou la superviseurE :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Participer aux rencontres prévues; ○ Préparer les rencontres d'évaluation en notant des observations sur les attitudes et les interventions à l'aide de la grille d'évaluation; ○ Se référer au ou à la superviseure pour toute situation particulière vécue incluant le non-respect des ententes par le ou la stagiaire; ○ En cas d'absence prolongée, s'assurer d'unE remplaçantE pour la poursuite de l'accompagnement du ou de la stagiaire.
---	---

Responsabilités du ou de la stagiaire :	Responsabilités du ou de la superviseur :
<p>S'engager à collaborer pleinement au bon fonctionnement du milieu de stage en :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Respectant les façons de faire du milieu; ○ Transmettant les informations pertinentes relativement au milieu et au stage; ○ Validant ses perceptions et ses interventions; ○ Démontrant de l'autonomie et de l'initiative. <p>Être premier responsable de son stage et en ce sens, être proactif :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Dans l'implication auprès de l'équipe de travail; ○ Dans les contacts avec la clientèle et les partenaires; ○ Dans la recherche de rétroaction auprès du ou de la répondant(e), du ou de la superviseur et des collègues dans le milieu de stage ; ○ Dans la réalisation des exigences du stage (ex. : demande d'autorisation, démarches pour les travaux et les activités...) <p>Remettre au ou à la répondante une copie du guide de stage et de la grille d'évaluation dès le début du stage.</p> <p>Faire preuve de transparence tout au long du stage;</p> <p>Garder confidentiels tous les renseignements recueillis dans son milieu de stage (signer une déclaration officielle au besoin);</p> <p>Adopter une attitude conforme à l'éthique professionnelle d'un, une éducatrice spécialisée.</p> <p>Respecter les échéanciers et les travaux à remettre;</p>	<p>Offrir un encadrement pédagogique :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Animer des supervisions collectives; ○ Effectuer des supervisions individuelles dans le milieu de stage selon les modalités prévues dans le guide de stage ; <ul style="list-style-type: none"> • Questionner la pratique, le vécu de l'élève ; • Aider à formuler les connaissances acquises, le vécu ; • Aider à la généralisation des apprentissages ; • Donner de la rétroaction ; • Aider à formuler des hypothèses, à les vérifier ; • Proposer, conseiller ou imposer des objectifs d'apprentissage, des activités, des thèmes de réflexion, des travaux d'appoint ; • Transmettre des connaissances, des informations ; orienter vers d'autres sources d'information. ○ Évaluer les apprentissages réalisés dans le stage; ○ Corriger les travaux reliés au stage ; ○ S'assurer que le stage, tel qu'il est réalisé, répond aux objectifs visés ; ○ Travailler en partenariat avec le milieu de stage, plus précisément avec le ou la répondante ; ○ Rapporter à la coordination des stages toutes les situations particulières concernant le stage

Nous avons pris connaissance des responsabilités liées au stage et nous nous engageons à les respecter en date du :

RépondantE

Signature : _____

TÉL. : _____

Stagiaire

Signature : _____

TÉL. : _____

SuperviseurE

Signature : _____

TÉL. : _____

UTILISATION DE LA GRILLE

Cette grille vous est remise en tant que stagiaire ou répondantE afin de participer à l'évaluation du stage de consolidation. À deux (2) occasions, vous aurez à partager l'ensemble de vos observations et commentaires en présence du superviseurE de stage afin de faire ressortir un portrait **le plus complet et fidèle possible** des apprentissages et des habiletés du stagiaire. De cette façon, il/elle pourra utiliser cette information pour s'ajuster, compléter et bonifier sa formation.

La même grille servira donc lors des deux (2) rencontres d'évaluation ; à la mi session pour une évaluation formative et à la fin de session pour l'évaluation finale du stage. À l'évaluation finale, le fait d'avoir en main l'évaluation précédente permettra d'apprécier l'évolution du stage.

En dehors de ces rencontres, nous croyons que l'évaluation formative des objectifs de stage devrait se faire de façon continue. L'évaluation formative continue permet ainsi au stagiaire de progresser au niveau de ses apprentissages et de se réajuster tant sur ses actions que sur ses attitudes. Les échanges informels sur le champ, les rencontres hebdomadaires entre stagiaire et répondant, les échanges cliniques en équipe, les supervisions individuelles et de groupe sont toutes des opportunités pour offrir au stagiaire l'occasion de s'autoévaluer et d'échanger sur les *rétroactions** reçues. La grille d'évaluation du stage de consolidation est conçue de sorte que ces observations peuvent être consignées tout au long du stage pour alimenter les rencontres d'évaluation officielles prévues dans le stage.

Rétroactions : Réfère au retour d'information que reçoit une personne à la suite de ses actions, de ses attitudes, de ses comportements ou de sa performance afin de lui permettre de se réajuster. » (Villeneuve, 1994, p.100)

Des espaces ont été prévus, à intervalles réguliers, afin que vous puissiez illustrer à l'aide d'observations votre appréciation de la pratique éducative. Cette grille ne se veut nullement limitative. Votre perception globale et personnelle du stage, ainsi que tous vos commentaires, seront grandement appréciés.

Lexique

Afin que toutes les personnes qui utilisent la grille d'évaluation du stage aient un langage et une compréhension commune de certains termes employés, un lexique a été intégré au texte. Les termes qui font partie de ce lexique sont identifiés d'un « * » et ils sont en *Italique* dans le texte. Pour faciliter l'emploi du lexique, les définitions sont présentées dans de petits encadrés à même la grille d'évaluation.

OBJECTIFS VISÉS PAR LE STAGE

L'objectif terminal du stage de consolidation est :

L'étudiantE réalise, dans l'intérêt supérieur de l'utilisateur, des interventions *professionnelles** en éducation spécialisée, personnalisées et contextualisées en démontrant de l'autonomie, de l'initiative et de l'éthique professionnelle.

Cet objectif terminal se décline en six (6) objectifs d'apprentissages qui sont :

1. **Analyse** *judicieusement** et de façon détaillée des situations d'intervention en vue de prioriser et de répondre aux besoins des personnes et de leur réseau.
2. **Planifie** judicieusement des interventions cohérentes et adaptées au contexte.
3. **Démontre** avec constance et aisance, dans *toutes les activités liées au stage**, les **attitudes** et les comportements professionnels attendus.
4. Dans le cadre d'interventions ponctuelles et planifiées, **intervient** judicieusement en utilisant des stratégies personnalisées, diversifiées et adaptées aux *contextes d'intervention**.
5. **Communique** judicieusement de façon régulière et professionnelle avec la clientèle et son réseau, le ou la superviseurE, le ou la répondante et l'équipe de travail dans un esprit de collaboration et de concertation.
6. **Évalue** judicieusement les démarches d'intervention (les siennes et celles présentes dans le milieu) et propose des recommandations congruentes avec les besoins des personnes, les contextes et le champ d'action en éducation spécialisée.

Professionnel : Relatif à une profession. Réfère aussi au respect de l'éthique de la profession basé sur des valeurs fondamentales « lesquelles se transforment en attitudes qui supportent à leur tour le comportement éthique. » (AEESQ, 2016, p. 19)

Judicieusement : Réfère à : avec beaucoup de jugement et sensé.

Activités liées au stage : Réfère à toutes tâches du stagiaire dans le milieu de même qu'aux activités scolaires : aux supervisions individuelles et collectives, journaux de bord, travaux scolaires et toutes les communications.

Contextes d'intervention : Réfère à la personne ou au groupe, à la demande de service, aux besoins, aux droits et au potentiel des personnes, aux autres personnes impliquées. Réfère aussi au milieu, à la mission, aux services offerts, aux rôles et tâches et limites de l'intervention professionnelle, etc.

Pour favoriser l'atteinte de chacun des objectifs d'apprentissage du stage et des comportements attendus qui y sont rattachés, une section permet au stagiaire d'identifier les défis anticipés en début de session. Pour chacun des défis, la, le stagiaire est appelé à identifier des moyens concrets et adaptés au contexte de stage qui l'aideront à progresser en vue d'atteindre l'objectif d'apprentissage. Cette section peut être revue tout au long de la session selon la progression des apprentissages réalisés par le ou la stagiaire.

Notation du stage

La réussite du stage de consolidation demande au stagiaire l'atteinte, pour chacun des 6 objectifs, du seuil minimal. Ainsi, on peut certifier la réussite de l'objectif terminal du stage et donc la réussite de la pratique éducative de celui-ci.

La note attribuée au stagiaire pour sa pratique éducative est **sous la responsabilité du superviseurE**. Par conséquent, l'ensemble des observations et commentaires recueillis lors des rencontres d'évaluation constitue l'un des éléments importants dans l'établissement de cette note.

Note; le genre masculin est employé dans la section Grille d'évaluation afin d'en faciliter la lecture.

GRILLE D'ÉVALUATION

Objectif d'apprentissage 1 : Analyse judicieusement et de façon détaillée des situations d'intervention en vue de prioriser et de répondre aux besoins des personnes et de leur réseau.			
Comportements attendus: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Rapporte des observations pertinentes et variées, provenant de sources diversifiées. ➤ Trace un portrait représentatif des personnes ou des groupes et de leur contexte : identifie leurs caractéristiques, forces, défis. ➤ Démontre une compréhension des situations et de leur contexte : fait des liens entre les éléments et émet des hypothèses. ➤ Priorise et justifie des besoins en lien avec des situations d'inadaptation. 			
Défis anticipés		Moyens pour atteindre l'objectif	
Insuffisant 55% et moins	Seuil de réussite à bon 60- 74%	Bon à très bon 75- 84 %	Très bon à supérieur 85 et +
<p>Il peut démontrer de façon adéquate certains des comportements attendus, mais malgré le soutien, la démarche d'observation et d'analyse manque de cohérence, est incomplète ou peu significative.</p> <p>Les liens sont pauvres, peu expliqués ou peu pertinents</p>	<p>Il démontre de façon adéquate tous les comportements attendus et peut le faire de façon spontanée.</p> <p>Il peut avoir besoin d'être pisté pour voir des éléments non perçus ou élaborer son analyse, mais il s'approprie globalement la démarche générale d'observation et d'analyse menant au(x) besoin(s) de façon autonome.</p>	<p>Il démontre de façon autonome et régulière les comportements attendus et le fait de façon spontanée la plupart du temps.</p> <p>Il fait preuve d'initiative pour se documenter et approfondir sa compréhension. Il intègre, par la suite, de façon judicieuse ces éléments dans son analyse.</p> <p>Sa démarche d'observation et d'analyse menant au (x) besoin(s) est judicieuse et cohérente. Ses liens sont pertinents.</p> <p>Il peut avoir besoin occasionnellement d'être soutenu dans sa démarche pour approfondir des liens qu'il a amorcés de façon autonome.</p>	<p>Il démontre avec beaucoup d'aisance, de constance et d'autonomie les comportements attendus. Il le fait de façon spontanée.</p> <p>Il fait preuve d'initiative pour se documenter et approfondir sa compréhension et apporte des éléments nouveaux et significatifs qui l'amènent à dépasser son connu.</p> <p>Sa démarche d'observation et d'analyse menant au(x) besoin(s) est judicieuse, rigoureuse et cohérente</p> <p>Il se démarque par une réflexion personnalisée, par la qualité de son jugement clinique et par la précision et la pertinence de sa compréhension des personnes ou des groupes et de leurs besoins.</p>
Note pour l'objectif 1			/100

Objectif d'apprentissage 2 : Planifie judicieusement des interventions cohérentes et adaptées au contexte.			
Comportements attendus : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Organise efficacement son travail de façon à réaliser les différentes tâches attendues. ➤ Dans le cadre d'interventions spontanées individuelles ou de groupe, identifie ses intentions éducatives (buts poursuivis) ➤ Dans le cadre d'interventions planifiées individuelles ou de groupe, planifie de façon judicieuse et cohérente ses démarches d'intervention, les conditions et ressources nécessaires à leur réalisation 			
Défis anticipés		Moyens pour atteindre l'objectif	
Insuffisant 55% et moins	Seuil de réussite à bon 60- 74%	Bon à très bon 75- 84 %	Très bon à supérieur 85 et +
Il peut démontrer de façon adéquate certains des comportements attendus, mais malgré le soutien la démarche de planification manque de cohérence, est incomplète ou peu adaptée.	<p>Il démontre de façon adéquate tous les comportements attendus et peut le faire de façon spontanée.</p> <p>Sa démarche de planification démontre une compréhension adéquate des intentions éducatives à poursuivre et du contexte d'intervention.</p> <p>La planification d'outils et de moyens d'intervention est adaptée.</p> <p>Il peut avoir besoin d'être pisté pour voir des éléments non perçus, mais il s'approprie globalement la démarche de planification/préparation de façon autonome.</p>	<p>Il démontre de façon autonome et régulière les comportements attendus et le fait de façon spontanée la plupart du temps.</p> <p>Il fait preuve d'initiative pour organiser son travail, se préparer et planifier ses interventions.</p> <p>Sa démarche de planification est cohérente et adaptée. Elle démontre une bonne anticipation et compréhension du contexte d'intervention et des intentions éducatives.</p> <p>La connaissance des outils et moyens d'intervention planifiés est bien maîtrisée.</p> <p>Il peut avoir besoin occasionnellement d'être soutenu dans sa démarche pour bonifier une planification/préparation qu'il a élaborée de façon autonome.</p>	<p>Il démontre avec beaucoup d'aisance, de constance et d'autonomie les comportements attendus. Il le fait de façon spontanée.</p> <p>Il fait preuve d'initiative pour organiser son travail, se préparer et planifier ses interventions. Il peut inclure l'apport de moyens d'intervention nouveaux et innovants.</p> <p>Sa démarche de planification est judicieuse, rigoureuse, cohérente et approfondie.</p> <p>Il se distingue par une planification personnalisée et particulièrement bien adaptée aux besoins.</p>
Note pour l'objectif 2			/100

<p>Objectif d'apprentissage 3 : Démontre avec constance et aisance, dans toutes les activités liées au stage, les attitudes* et les comportements professionnels attendus.</p>	
<p>Description des attitudes attendues</p> <p>Disponibilité-Engagement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Démontre une implication active et constante dans l'ensemble des activités reliées au stage - Démontre une disponibilité physique et psychologique qui lui permet de se centrer sur sa démarche de stage et de réaliser les apprentissages attendus. <p>Sécurité- Confiance</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fournit un climat apaisant et sécurisant qui favorise le cheminement des personnes et des groupes et qui assure leur sécurité et la sienne - Prend des initiatives dans le respect des objectifs de stage, de son rôle et des tâches attendues dans le milieu. - Affronte les situations qui se présentent, sans être freiné ou paralysé dans son action. - Explore de nouvelles façons de faire et agit dans des situations qui le placent hors de sa zone de confort. Persévère lors de difficultés. <p>Congruence-Professionnalisme</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agit en cohérence avec ses valeurs professionnelles dans le respect de la mission, des règles et façons de faire du milieu et de l'éthique professionnelle. Discute les pratiques professionnelles dans l'intérêt supérieur de la clientèle. - S'objective dans les situations difficiles ou ambiguës, en se questionnant sur ses attitudes et actions. Sollicite, au moment opportun, les personnes ou les ressources disponibles susceptibles de l'aider à maintenir une réponse adéquate aux besoins de la clientèle - Reçoit avec ouverture les commentaires et recommandations (superviseur, répondant, équipe de travail, clientèle et autres étudiants). - Aborde toutes les composantes du stage avec respect et professionnalisme. <p>Considération-Empathie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se centre sur le bien-être et la réponse adéquate aux besoins de la clientèle et les priorise. - Accueille avec ouverture et respect le vécu et le cadre de référence de l'autre et l'utilise dans l'intervention proposée. - Implique les personnes dans les différentes étapes de l'intervention en fonction de leur potentiel, leur rythme de changement et leur rôle. - Identifie et gère ses propres émotions pour être en mesure d'accueillir celles des autres. 	
<p>Comportements attendus :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Démontre avec constance l'ensemble des attitudes professionnelles attendues ➤ Ajuste ses actions et ses attitudes basées sur la rétroaction reçue et sur une auto-évaluation rigoureuse et pertinente 	
Défis anticipés	Moyens pour atteindre l'objectif

Attitudes ; aussi appelés savoirs-être, réfèrent à « un ensemble de caractéristiques à forte dominante affective » (Scallion, 2004). Elles s'observent dans l'action et « supposent un comportement autonome, qui doit se manifester comme une habitude bien ancrée, ce qui est différent d'un comportement ponctuel. » (Scallion, 2004).

Insuffisant 55% et moins	Seuil de réussite à Bon 60- 74%	Bon à très bon 75- 84 %	Très bon à Supérieur 85 et +
<p>Il peut démontrer de façon adéquate certains des comportements attendus, mais malgré le soutien, les attitudes, les ajustements ou l'auto-évaluation manquent de constance, de cohérence ou sont insuffisantes.</p> <p>Un manque significatif lié à l'éthique ayant potentiellement des répercussions nuisibles, entraîne automatiquement l'échec de cet objectif de stage.</p>	<p>Il démontre de façon adéquate tous les comportements attendus.</p> <p>Il peut avoir besoin d'être pisté pour voir certains éléments non perçus dans son processus d'auto-évaluation mais les reconnaît. Il propose et met en application des moyens pertinents pour ajuster efficacement son action.</p>	<p>Il démontre avec aisance les comportements attendus et le fait de façon spontanée la plupart du temps.</p> <p>Dans un souci de professionnalisme, il se remet en question de façon spontanée et constante et cherche à progresser en utilisant les ressources disponibles.</p> <p>Il propose et met en application des moyens pertinents pour ajuster efficacement son action.</p>	<p>Il démontre avec beaucoup d'aisance et de constance les comportements attendus. Il le fait de façon spontanée même dans des situations nouvelles et inconnues.</p> <p>Il se démarque par la qualité de son engagement envers le bien-être de la clientèle.</p> <p>Dans un souci de professionnalisme, il se remet en question de façon spontanée et constante et cherche à progresser en utilisant diverses ressources.</p> <p>Son autoévaluation est approfondie et les moyens qu'il propose et applique pour ajuster son action sont efficaces, pertinents voire même novateurs.</p>
Note pour l'objectif 3			/100

Objectif d'apprentissage 4 : Dans le cadre d'interventions ponctuelles et planifiées, intervient judicieusement en utilisant des stratégies personnalisées, diversifiées et adaptées aux contextes d'intervention.			
Comportements attendus : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilise régulièrement et adéquatement les opportunités d'intervention individuelle et de groupe ➤ Établit des liens de confiance et de collaboration avec la clientèle. ➤ Pose des actions professionnelles adaptées aux contextes qui prennent en compte des besoins connus et actuels des personnes et des groupes. ➤ Ajuste efficacement son action dans l'intervention individuelle ou de groupe en fonction des contextes. ➤ Favorise l'expression du vécu émotif des individus ou des groupes à l'aide de stratégies appropriées ➤ Encadre efficacement les personnes et les groupes en utilisant des stratégies respectueuses des besoins et des droits. ➤ Assure un suivi adéquat de ses interventions 			
Défis anticipés		Moyens pour atteindre l'objectif	
Insuffisant 55% et moins	Seuil de réussite à bon 60- 74%	Bon à très bon 75- 84 %	Très bon à supérieur 85 et +
Il peut démontrer de façon adéquate certains des comportements attendus, mais malgré le soutien, les interventions manquent de cohérence, de constance, sont incomplètes, peu efficaces ou peu adaptées aux besoins des personnes et aux contextes d'intervention.	<p>Il démontre de façon adéquate tous les comportements attendus et peut le faire de façon spontanée.</p> <p>Ses interventions sont cohérentes et démontrent une compréhension adéquate des besoins de la clientèle et du contexte d'intervention.</p> <p>Les stratégies d'intervention utilisées sont adaptées, personnalisées et maîtrisées correctement et les résultats obtenus sont majoritairement satisfaisants.</p> <p>Il peut avoir besoin d'un support occasionnel pour actualiser, ajuster ou finaliser une intervention mais réalise la grande majorité des interventions de façon autonome et efficace.</p>	<p>Il démontre de façon autonome et régulière les comportements attendus et le fait de façon spontanée la plupart du temps.</p> <p>Il fait preuve d'initiative pour établir avec la clientèle des liens de collaboration et de confiance.</p> <p>Ses interventions sont cohérentes, efficaces et complètes. Il a une bonne lecture des besoins de la clientèle et des contextes. Il adapte et personnalise ses interventions en fonction de ceux-ci.</p> <p>Ses moyens d'intervention sont variés et équilibrés entre relation d'aide et encadrement</p> <p>Il intervient de façon autonome et efficace dans l'ensemble des tâches habituelles.</p> <p>Le besoin de soutien occasionnel se limite aux situations nouvelles ou plus complexes.</p>	<p>Il démontre avec beaucoup d'aisance, de constance et d'autonomie les comportements attendus. Il le fait de façon spontanée.</p> <p>Il fait preuve d'initiative et de créativité pour créer des opportunités de relation et établir des liens significatifs avec la clientèle.</p> <p>Il se démarque par la qualité de ses interventions qui sont personnalisées, parfois innovantes et particulièrement bien adaptées aux besoins de la clientèle et aux contextes. Il démontre une analyse rapide des situations d'intervention, une maîtrise claire de ses intentions éducatives et de ses moyens d'intervention qui sont variés et équilibrés entre relation d'aide et encadrement</p> <p>Il a une facilité à utiliser ses compétences dans des situations nouvelles ou plus complexes.</p>
Note pour l'objectif 4			/100

Objectif d'apprentissage 5 : Communiquer* judicieusement de façon régulière et professionnelle avec la clientèle et son réseau, le ou la superviseur, le ou la répondante et l'équipe de travail dans un esprit de collaboration et de concertation.			
Comportements attendus: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Communiquer judicieusement, régulièrement et professionnellement avec la clientèle pour favoriser son implication active dans sa démarche ➤ Communiquer régulièrement et professionnellement avec l'ensemble des personnes-ressources afin de favoriser le travail d'équipe et une réponse adaptée aux besoins de la clientèle et de son réseau ➤ A des échanges actifs, réguliers et honnêtes avec les personnes-ressources sur ses actions pour connaître ses forces et ses défis. 			
Défis anticipés		Moyens pour atteindre l'objectif	
Insuffisant 55% et moins	Seuil de réussite à bon 60- 74%	Bon à très bon 75- 84 %	Très bon à supérieur 85 et +
<p>Il peut démontrer de façon adéquate certains des comportements attendus mais malgré le soutien, sa communication avec la clientèle ou les personnes-ressources est insuffisante, irrégulière, incomplète ou mal adaptée aux personnes ou au contexte.</p> <p>Le contenu peut manquer de pertinence, de clarté ou de professionnalisme.</p> <p>Les échanges en vue d'obtenir une rétroaction peuvent manquer de proactivité ou d'honnêteté.</p>	<p>Il démontre de façon autonome les comportements attendus et le fait de façon spontanée la plupart du temps.</p> <p>Sa communication avec la clientèle, est régulière, adéquate, respectueuse et permet un travail efficace avec celle-ci.</p> <p>Sa communication avec l'équipe, les personnes-ressources et est adéquate et suffisante pour permettre un travail efficace et adapté aux besoins de la clientèle.</p> <p>Il demande régulièrement de la rétroaction. Il peut avoir besoin d'être pisté pour s'ajuster mais il communique de façon régulière, efficace et professionnelle.</p>	<p>Il démontre de façon autonome et spontanée les comportements attendus.</p> <p>Sa communication avec la clientèle est régulière, adéquate, respectueuse et efficace. Un effort particulier est fait pour communiquer de façon claire et adaptée.</p> <p>Sa communication avec l'équipe, les personnes-ressources est adéquate, régulière et efficace. Il apporte un point-de-vue pertinent dans la discussion et il démontre une bonne compréhension des éléments discutés en les intégrant dans ses communications ultérieures.</p> <p>Il utilise activement les opportunités pour demander de la rétroaction. Ses questionnements pour s'améliorer sont pertinents et élaborés.</p>	<p>Il démontre avec beaucoup d'aisance, de constance, d'autonomie et spontanéité les comportements attendus</p> <p>Sa communication avec la clientèle est régulière, adéquate, respectueuse et efficace. Elle se distingue par la réciprocité, la pertinence des contenus abordés, la clarté et la capacité à s'ajuster au niveau de compréhension des personnes.</p> <p>Sa communication avec l'équipe, les personnes-ressources est adéquate, régulière et efficace. Il initie ou prend une part active aux discussions avec l'équipe de travail et les personnes-ressources en apportant des éléments personnalisés pertinents. On le considère comme un membre à part entière de l'équipe de travail. Il se démarque par une très bonne maîtrise des éléments discutés et du langage professionnel.</p> <p>Il recherche et alimente la rétroaction en apportant de lui-même des questionnements approfondis pour s'améliorer.</p>
Note pour l'objectif 5			/100

Objectif d'apprentissage 6 : Évalue judicieusement les démarches d'intervention (les siennes et celles présentes dans le milieu) et propose des recommandations congruentes avec les besoins des personnes, les contextes et le champ d'action en éducation spécialisée.			
Comportements attendus : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Évalue judicieusement l'ensemble des <i>composantes significatives*</i> liées à la démarche d'intervention et les résultats obtenus ➤ Propose des recommandations pertinentes 		Composantes significatives : démarche d'observation, besoins ciblés, atteinte des objectifs, pertinence du contexte d'intervention et des moyens (d'intervention, de suivi et d'évaluation), résultats/impacts obtenus, etc.	
Défis anticipés		Moyens pour atteindre l'objectif	
Insuffisant 55% et moins	Seuil de réussite à bon 60- 74%	Bon à très bon 75- 84 %	Très bon à supérieur 85 et +
<p>Il peut démontrer de façon adéquate certains des comportements attendus.</p> <p>Malgré le soutien, sa démarche d'évaluation et ses recommandations sont incomplètes, manquent d'exactitude, de pertinence ou de cohérence.</p>	<p>Il démontre de façon adéquate tous les comportements attendus et peut le faire de façon spontanée.</p> <p>Sa démarche d'évaluation démontre une compréhension adéquate des composantes significatives de l'intervention et plus particulièrement des besoins de la clientèle. Son évaluation est juste et réaliste dans l'ensemble.</p> <p>Ses recommandations sont appropriées pour poursuivre une action adaptée aux besoins de la clientèle et au contexte.</p> <p>Il peut avoir besoin d'être pisté pour voir des éléments non perçus, mais il s'approprie la démarche de d'évaluation et de recommandation de façon autonome.</p>	<p>Il démontre de façon autonome et régulière les comportements attendus. Il accorde de l'importance à l'évaluation des démarches d'intervention et l'initie souvent spontanément.</p> <p>Sa démarche d'évaluation démontre une bonne compréhension des composantes significatives de l'intervention et plus particulièrement des besoins de la clientèle. Elle est cohérente, judicieuse et réaliste. Elle est honnête et dotée d'un esprit critique.</p> <p>Ses recommandations sont judicieuses, elles apportent des éléments pertinents, nouveaux qui permettent d'aller plus loin dans les interventions.</p>	<p>Il démontre avec beaucoup d'aisance, de constance et de façon autonome les comportements attendus.</p> <p>Sa démarche d'évaluation démontre une compréhension approfondie du contexte d'intervention et des besoins de la clientèle. L'évaluation des démarches d'intervention est une aptitude bien intégrée qui se fait de façon naturelle et spontanée. Elle est judicieuse, rigoureuse, cohérente, honnête et critique.</p> <p>Il se démarque par une réflexion personnalisée, par la qualité de son jugement, par la précision et la pertinence de sa compréhension des personnes ou des groupes et de leurs besoins.</p> <p>Ses recommandations sont judicieuses. Elles portent un regard d'ensemble sur la situation d'intervention et suggèrent des éléments personnalisés qui visent un approfondissement de l'intervention.</p>
Note pour l'objectif 6			/100

SYNTHÈSE

- Éléments prioritaires et significatifs à retenir
- Appréciation globale de la pratique éducative
- Commentaires généraux sur le vécu de stage

Synthèse à la mi-session

Synthèse à la fin de la session

NOTATION

Objectifs	Note sur 100	% de la note finale
Objectif 1 : Analyse judicieusement et de façon détaillée des situations d'intervention en vue de prioriser et de répondre aux besoins des personnes et de leur réseau.		15%
Objectif 2 : Planifie judicieusement des interventions cohérentes et adaptées au contexte.		15%
Objectif 3 : Démontre avec constance et aisance, dans toutes les activités liées au stage, les attitudes et les comportements professionnels attendus.		25%
Objectif 4 : Dans le cadre d'interventions ponctuelles et planifiées, intervient judicieusement en utilisant des stratégies personnalisées, diversifiées et adaptées aux contextes d'intervention.		20%
Objectif 5 : Communique judicieusement de façon régulière et professionnelle avec la clientèle et son réseau, le ou la superviseure, le ou la répondante et l'équipe de travail dans un esprit de collaboration et de concertation.		15%
Objectif 6 : Évalue judicieusement les démarches d'intervention (les siennes et celles présentes dans le milieu) et propose des recommandations congruentes avec les besoins des personnes, les contextes et le champ d'action en éducation spécialisée.		10%
Note finale		/100
Note finale pondérée :		/60

RÉFÉRENCES

ASSOCIATION DES ÉDUCATRICES ET DES ÉDUCATEURS DU QUÉBEC. *Code de déontologie de l'éducation spécialisée*, (page consultée le 31 mai 2017), [en ligne]. Adresse URL: <http://aeesq.ca/code-de-deontologie>

SCALLON, Gégard. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal, Éditions du renouveau pédagogique, 2004.

VILLENEUVE, L. *L'encadrement du stage supervisé*. Montréal, Éditions St-Martin, 1994.

ANNEXE E

CHANGEMENTS APPORTÉS À LA GRILLE D'ÉVALUATION DE 2^E GÉNÉRATION

Les changements apportés à la grille d'évaluation du stage sont basés sur les principes suivants :

- Les consignes d'utilisation de la grille doivent être claires et concises pour tous les membres de la triade de supervision en fonction de leur rôle.
- Le langage utilisé dans la grille doit être univoque et se rapprocher davantage du langage employé en TES.
- Le contenu de la grille doit éviter les redondances d'un objectif à l'autre.
- La mise en forme de la grille doit être conviviale et facile d'utilisation.
- Les descriptions des critères d'évaluation entre les différents échelons doivent présenter des écarts significatifs entre chacun d'eux.
- Les descriptions des seuils minimaux doivent être représentatives du niveau attendu de maîtrise des compétences pour un stage 3.

Les principaux changements apportés sont :

1. La section « Utilisation de la grille » est modifiée :
 - a. Un paragraphe est ajouté pour préciser que la grille est conçue pour soutenir l'évaluation formative et procéder à l'évaluation certificative.
 - b. La présence du lexique y est expliquée.
2. La section « Objectifs visés par le stage » est modifiée :
 - a. La référence à la compétence visée par le stage est retirée.
 - b. Une section « notation » y est ajoutée pour clarifier que cette responsabilité revient à l'enseignante ou l'enseignant qui supervise.
3. Les objectifs d'apprentissage sont passés de 7 à 6 objectifs :
 - a. Les objectifs et critères qui abordaient l'intervention sont regroupés en un seul objectif.
4. La forme de la grille est passée d'une grille à échelle descriptive analytique à une grille à échelle descriptive hybride :
 - a. L'échelle descriptive utilisée est passée de 5 à 4 niveaux de performance.
 - b. On retrouve une échelle descriptive pour chacun des 6 objectifs d'apprentissage, plutôt que pour chacun des critères d'évaluation.
 - c. Le libellé du niveau de performance supérieur de chacun des objectifs se distinguent par des critères de perfectionnement qui sont ajoutés dans le libellé du niveau appelé « très bon à supérieur ».
5. Plusieurs termes qui se rapprochent soit du langage technique en pédagogie ou du devis ministériel sont soit modifiés ou mieux expliqués :
 - a. Le terme « critère » qui fait référence aux critères d'évaluation est remplacé par le terme « comportements attendus ».

- b. Un lexique est intégré au texte afin de définir certains termes tels que « rétroactions », « judicieusement », « activités liées au stage » ... Les termes sont définis dans des petits encadrés à même le document plutôt que dans une page annexée au document pour s'y référer plus facilement.
- c. Ex. de terme expliqué : À la suite du terme « intentions éducatives » à la page 8, une parenthèse est ajoutée pour clarifier ce terme technique soit : (buts poursuivis).

Voici une synthèse de la procédure ayant mené à la modification de la grille de stage entre septembre 2016 et juin 2017.

*La révision de la grille a nécessité plusieurs étapes. Chacune d'elle, sauf la première, a d'abord nécessité le travail des deux membres du comité de révision des grilles de stage. À chaque étape, le travail du comité fut présenté en assemblée départementale où des discussions et propositions de modification ont eu lieu. Il faut noter que certaines étapes se sont superposées. Chaque élément de la grille a été adopté, durant le processus de révision de la grille, par l'assemblée départementale.

1. En assemblée départementale, définition d'une représentation plus précise du niveau minimal de maîtrise des objectifs d'apprentissage pour le stage d'expérimentation (2^e année) et le stage de consolidation (3^e année) en vue d'avoir une distinction plus claire de la progression des stagiaires dans le programme.
 - a. Rédaction d'un descriptif pour chacun des stages
2. Révision de la forme de la grille (nombre de barèmes, forme de grille plus globale que l'ancienne, ajout d'un lexique)
3. Révision des objectifs de stage
4. Révision du nombre de barèmes d'évaluation
5. Définition des comportements attendus pour chacun des objectifs
6. Élaboration des barèmes pour chacun des objectifs
7. Détermination de la pondération de chacun des objectifs
8. Mise en forme finale de la grille

ANNEXE F

QUESTIONNAIRE EN LIGNE

PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE

Le questionnaire comporte 4 sections différentes qui traiteront:

1. Des informations générales sur vous les participants et votre admissibilité;
2. Des objectifs d'apprentissage évalués dans la grille d'évaluation du stage de consolidation;
3. De l'utilisation de la grille et de sa fonctionnalité;
4. Du recrutement possible à un groupe de discussion.

Environ 20 à 30 minutes sont requises pour le compléter.

Il est important de remplir ce questionnaire à partir de votre expérience personnelle de répondante ou de répondant de stage dans l'accompagnement et la collaboration à l'évaluation des apprentissages du stagiaire à l'aide de la nouvelle grille d'évaluation à la session d'automne 2017.

Des espaces sont prévus à la suite des différentes sections du questionnaire pour que vous puissiez nous indiquer vos remarques et vos suggestions qui sont importantes pour cette recherche.

Tout au long du questionnaire, vous pourrez vous référer à la grille d'évaluation. Si vous n'avez pas de copie papier sous la main, vous y avez accès à même le courriel que vous avez reçu concernant ce questionnaire.

Note: le genre masculin est utilisé afin de faciliter la lecture du questionnaire et alléger le texte.

SECTION 1- INFORMATIONS GÉNÉRALES SUR LES PARTICIPANTS ET LEUR ADMISSIBILITÉ
<p>Cette première section du questionnaire permet de tracer un portrait statistique des personnes qui participent à cette recherche et de s'assurer que le critère d'admissibilité de la recherche est respecté.</p>
<p>Pour être admissible à la recherche, vous devez accompagner sur votre lieu de travail un stagiaire de 3^e année en TES à la session d'automne 2017</p>
<p>1.1 Indiquez le nombre d'années d'expérience cumulées en tant qu'éducateur spécialisé (ou titre d'emploi équivalent).</p>
<p>1.2 Indiquez le type de milieu où vous exercez le métier d'éducateur spécialisé (ou titre d'emploi équivalent). Si vous cochez "Autre", indiquez le type de milieu dont il s'agit.</p>
<p>1.3 J'accompagne, à titre de répondant, un stagiaire de 3^e année en TES au Cégep régional de Lanaudière à Joliette à la session d'automne 2017.</p>
<p>1.4 Mon employeur actuel m'offre une formation sur l'encadrement de stagiaires dans mon milieu de travail.</p>
<p>1.4.1 Si vous avez indiqué "oui" à la question précédente, avez-vous suivi cette formation ? Si non, cliquez sur "suivant".</p>

SECTION 2- VOTRE AVIS SUR LES DIFFERENTS ÉLÉMENTS CONTENUS DANS LA GRILLE D'ÉVALUATION DU STAGE DE CONSOLIDATION

Cette section du questionnaire doit être remplie en considérant que la grille d'évaluation sert à l'évaluation des apprentissages des stagiaires en TES en stage de consolidation soit en 3^e année de formation.

Cette section traite du contenu de la grille et plus spécifiquement :

- Des objectifs d'apprentissage et des comportements attendus pour chacun ;
- Des autres éléments de la grille de façon plus globale.

Rappelons que l'objectif terminal de ce stage est :

"L'étudiant réalise, dans l'intérêt supérieur de l'utilisateur, des interventions professionnelles en éducation spécialisée, personnalisées et contextualisées en démontrant de l'autonomie, de l'initiative et de l'éthique professionnelle."

Lorsque requis, indiquez votre niveau d'accord aux différents énoncés, en vous référant à l'échelle suivante :

- | | |
|---|--------------------------|
| 1 | Tout à fait en désaccord |
| 2 | Plutôt en désaccord |
| 3 | Plutôt en accord |
| 4 | Tout à fait d'accord |

L'objectif d'apprentissage 1 du stage est que l'étudiant : "Analyse judicieusement et de façon détaillée des situations d'intervention en vue de prioriser et de répondre aux besoins des personnes et de leur réseau." Cet objectif est :

2.1.1 Pertinent.

2.1.2 Formulé avec clarté.

Les comportements attendus qui décrivent les apprentissages à réaliser pour atteindre l'objectif d'apprentissage 1 sont :

2.1.3 Pertinents pour évaluer cet objectif.

2.1.4 Formulés avec clarté.

Concernant l'ensemble du contenu de la page 6 de la grille :

2.1.5 Avez-vous des remarques ou des suggestions à nous indiquer ?

L'objectif d'apprentissage 2 du stage est que l'étudiant : "Planifie judicieusement des interventions cohérentes et adaptées au contexte." Cet objectif est :

2.2.1 Pertinent.

2.2.2 Formulé avec clarté.

Les comportements attendus qui décrivent les apprentissages à réaliser pour atteindre l'objectif d'apprentissage 2 sont :

2.2.3 Pertinents pour évaluer cet objectif.

2.2.4 Formulés avec clarté.

Concernant l'ensemble du contenu de la page 8 de la grille :

2.2.5 Avez-vous des remarques ou des suggestions à nous indiquer ?

L'objectif d'apprentissage 3 du stage est que l'étudiant : "Démontre avec constance et aisance, dans toutes les activités liées au stage, les attitudes et les comportements professionnels attendus." Cet objectif est :

2.3.1 Pertinent.
2.3.2 Formulé avec clarté.
Les comportements attendus qui décrivent les apprentissages à réaliser pour atteindre l'objectif d'apprentissage 3 sont :
2.3.3 Pertinents pour évaluer cet objectif.
2.3.4 Formulés avec clarté.
Concernant l'ensemble du contenu des pages 10-11 de la grille :
2.3.5 Avez-vous des remarques ou des suggestions à nous indiquer ?
L'objectif d'apprentissage 4 du stage est que l'étudiant : "Dans le cadre d'interventions ponctuelles et planifiées, intervient judicieusement en utilisant des stratégies personnalisées, diversifiées et adaptées aux contextes d'intervention." Cet objectif est :
2.4.1 Pertinent.
2.4.2 Formulé avec clarté.
Les comportements attendus qui décrivent les apprentissages à réaliser pour atteindre l'objectif d'apprentissage 4 sont :
2.4.3 Pertinents pour évaluer cet objectif.
2.4.4 Formulés avec clarté.
Concernant l'ensemble du contenu de la page 14 de la grille :
2.4.5 Avez-vous des remarques ou des suggestions à nous indiquer ?
L'objectif d'apprentissage 5 du stage est que l'étudiant : "Communique judicieusement de façon régulière et professionnelle avec la clientèle et son réseau, le ou la superviseure, le ou la répondante et l'équipe de travail dans un esprit de collaboration et de concertation." Cet objectif est :
2.5.1 Pertinent.
2.5.2 Formulé avec clarté.
Les comportements attendus qui décrivent les apprentissages à réaliser pour atteindre l'objectif d'apprentissage 5 sont :
2.5.3 Pertinents pour évaluer cet objectif.
2.5.4 Formulés avec clarté.
Concernant l'ensemble du contenu de la page 16 de la grille :
2.5.5 Avez-vous des remarques ou des suggestions à nous indiquer ?
L'objectif d'apprentissage 6 du stage est que l'étudiant : "Évalue judicieusement les démarches d'intervention (les siennes et celles présentes dans le milieu) et propose des recommandations congruentes avec les besoins des personnes, les contextes et le champ d'action en éducation spécialisée." Cet objectif est :
2.6.1 Pertinent.
2.6.2 Formulé avec clarté.
Les comportements attendus qui décrivent les apprentissages à réaliser pour atteindre l'objectif d'apprentissage 6 sont :
2.6.3 Pertinents pour évaluer cet objectif.
2.6.4 Formulés avec clarté.
Concernant l'ensemble du contenu de la page 16 de la grille :
2.6.5 Avez-vous des remarques ou des suggestions à nous indiquer ?

<p>Les énoncés suivants traitent de la grille dans son ensemble</p> <p>2.7 De façon générale, les 6 objectifs d'apprentissage sont cohérents avec l'objectif terminal du stage : "L'étudiant réalise, dans l'intérêt supérieur de l'utilisateur, des interventions professionnelles en éducation spécialisée, personnalisées et contextualisées en démontrant de l'autonomie, de l'initiative et de l'éthique professionnelle."</p> <p>2.8 Chacun des 6 objectifs et ses comportements attendus sont bien distincts entre eux de sorte qu'il n'y a pas de redondance dans la grille.</p> <p>2.9 Les descriptions des 4 différents échelons (« insuffisant », « seuil de réussite à bon », « bon à très bon » et « très bon à supérieur ») sont suffisamment nuancées entre elles pour guider mon jugement.</p> <p>2.10 Les descriptions du niveau de performance du « seuil minimal à bon » sont représentatives des apprentissages attendus pour un stage terminal en TES.</p> <p>2.11 La grille me permet de connaître clairement les apprentissages à réaliser par les stagiaires durant le stage.</p> <p>2.12 De façon générale, la grille me permet de porter un jugement objectif sur les apprentissages réalisés par les stagiaires durant le stage.</p> <p>2.13 De façon générale, l'ensemble des comportements attendus évalués sont cohérents avec les habiletés requises chez un éducateur spécialisé à l'entrée sur le marché du travail.</p> <p>2.14 De façon générale, la grille permet aux stagiaires de faire une auto-évaluation adéquate des apprentissages réalisés durant le stage.</p> <p>2.15 Avez-vous des remarques ou des suggestions à nous indiquer ?</p>								
<p style="text-align: center;">SECTION 3- VOTRE AVIS SUR L'UTILISATION DE LA GRILLE ET SA FONCTIONNALITÉ</p> <p>Cette section du questionnaire concerne l'aspect fonctionnel et convivial de la nouvelle grille de stage de consolidation.</p> <p>Cette section est divisée en 3 parties:</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'évaluation formative et les rétroactions qui sont échangées tout au long du stage ; - L'évaluation finale des objectifs de stage (rencontre de fin de stage); - La mise en page de la grille. <p>*Lorsque requis, indiquez votre niveau d'accord aux différents énoncés, en vous référant à l'échelle suivante:</p> <table border="0"> <tr> <td>1</td> <td>Tout à fait en désaccord</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Plutôt en désaccord</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>Plutôt en accord</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Tout à fait d'accord</td> </tr> </table>	1	Tout à fait en désaccord	2	Plutôt en désaccord	3	Plutôt en accord	4	Tout à fait d'accord
1	Tout à fait en désaccord							
2	Plutôt en désaccord							
3	Plutôt en accord							
4	Tout à fait d'accord							
<p>Les énoncés et questions suivantes réfèrent à l'évaluation formative et aux rétroactions qui sont échangées tout au long du stage.</p> <p>3.1 En dehors des trois rencontres officielles avec le superviseur de stage du Cégep, je me suis référé à la grille d'évaluation du stage.</p> <p>3.2 La grille, telle que conçue, est efficace pour recueillir des observations sur les apprentissages faits par le stagiaire durant le stage.</p> <p>3.3 La grille m'aide à donner de la rétroaction aux stagiaires durant le stage.</p> <p>3.4 J'utilise d'autres outils que la grille d'évaluation pour recueillir des observations sur les apprentissages faits par les stagiaires.</p> <p>3.4.1 Si vous avez répondu "Oui" à la question précédente indiquez lesquels si non passez à la question suivante.</p>								

3.5 Avez-vous des remarques ou des suggestions à nous indiquer ?
Les énoncés suivants réfèrent à l'évaluation finale des objectifs de stage (rencontre de fin de stage).
3.6 Utiliser la même grille à la mi-stage et en fin de stage, en présence du superviseur et du stagiaire, est utile pour évaluer la progression des apprentissages réalisés par les stagiaires durant le stage.
3.7 Utiliser la grille me permet d'identifier précisément les difficultés des stagiaires s'il y a lieu.
Les énoncés suivants réfèrent à la mise en page de la grille.
3.8 La Convention de stage (p.2-3) me permet de connaître clairement les rôles de chaque personne impliquée dans le stage (stagiaire, superviseur et répondant).
3.9 La section Utilisation de la grille (p.4) est pertinente.
3.10 La section Utilisation de la grille (p.4) est claire.
3.11 Le lexique (on réfère ici aux encadrés dans la grille) utilisé est pertinent.
3.12 Le lexique m'aide à clarifier certains termes employés dans la grille.
3.13 Les descriptions du lexique sont claires.
3.14 Les espaces disponibles pour chacun des objectifs servant à indiquer mes commentaires et observations sont suffisants.
3.15 La mise en page générale de la grille est conviviale.
3.16 Le temps nécessaire pour remplir la grille est satisfaisant.
Concernant l'utilisation de la grille et sa fonctionnalité :
3.17 Avez-vous des remarques ou des suggestions à nous indiquer ?
<p style="text-align: center;">SECTION 4 - RECRUTEMENT POSSIBLE À UN GROUPE DE DISCUSSION</p> <p>Comme vous le savez, une deuxième étape est prévue pour réaliser cette recherche.</p> <p>Afin de recueillir davantage vos commentaires et vos observations après avoir utilisé la nouvelle grille d'évaluation du stage de consolidation, un groupe de discussion se tiendra en janvier 2018.</p> <p>D'une durée ne dépassant pas 2 heures, le groupe de discussion réunira entre 6 et 10 participants. Si vous choisissez d'y collaborer, vous pourrez choisir de participer à un des deux groupes organisés. Afin de faciliter vos déplacements, un groupe de discussion se tiendra à Joliette et un autre à Repentigny.</p> <p>Les questions qui suivent vous permettent d'indiquer votre intérêt ou non à y participer. Indiquer votre intérêt ne constitue pas un engagement ferme de votre part, mais cela me permettra d'entrer en contact avec vous pour discuter davantage de cette rencontre éventuelle.</p>
4.1 Je suis intéressé à participer à un groupe de discussion concernant la grille d'évaluation du stage de consolidation.
4.1.1 Indiquez le lieu où vous êtes le plus susceptible de participer.
4.1.2 Indiquez votre nom et prénom.
4.1.3 Indiquez votre numéro de téléphone et le poste téléphonique s'il y a lieu.

ANNEXE G
LETTRE D'INFORMATION DISTRIBUÉE AUX RÉPONDANTES ET
RÉPONDANTS DU STAGE



Cégep régional de Lanaudière à Joliette

Le 22 août 2017

Objet : Nouvelle grille d'évaluation du stage final en Techniques d'éducation spécialisée et validation de celle-ci

Madame, Monsieur,

Comme vous le savez, les stages en Techniques d'éducation spécialisée sont essentiels afin de permettre aux étudiantes et aux étudiants de consolider les apprentissages réalisés dans les cours et de développer les attitudes professionnelles essentielles à l'exercice de ce métier. Ces stages sont possibles en raison du partenariat que le Cégep régional de Lanaudière à Joliette réalise avec les milieux de stage et vous, les intervenantes et intervenants qui acceptent de recevoir session après session les stagiaires sur votre lieu de travail. Puisque les stages sont considérés au même titre qu'un cours au collège, l'évaluation des apprentissages des stagiaires doit avoir lieu. Afin de faciliter cette démarche d'évaluation en stage, une révision complète de la grille d'évaluation du stage final en 3^e année a eu lieu à l'hiver 2017. Pour la première fois cet automne, nous utiliserons avec vous et les stagiaires cette nouvelle grille que vous venez de recevoir.

Cette lettre a pour but de vous informer de ce changement, mais aussi de vous parler d'une recherche qui est entreprise dans le cadre de la Maîtrise en Éducation de l'Université de Sherbrooke, pour valider cette grille d'évaluation du stage de 3^e année. Je profite de l'occasion pour vous informer que je solliciterai votre participation à cette recherche afin de nous permettre de valider voire même améliorer éventuellement cette nouvelle grille que

nous expérimentons avec vous cette session-ci. Cette démarche nous permettra même de réviser éventuellement la grille d'évaluation du stage 2 en 2^e année de formation.

Choisir de participer à la recherche se fera sur une base volontaire. La première étape du projet consistera à répondre à un questionnaire en ligne sur la grille d'évaluation du stage de 3^e année. C'est par courriel que je vous contacterai vers la 10^e semaine du stage, pour vous transmettre le lien vous donnant accès au questionnaire et pour vous informer de tous les détails reliés à la passation du questionnaire, dont le temps de passation ainsi que des critères d'admissibilité.

Une deuxième étape est prévue en janvier 2018 sous forme de groupe de discussion (*focus group*) de 6 à 8 participants. Par ce moyen, je souhaite obtenir plus de commentaires de votre part sur la grille et son utilisation. J'animerai la rencontre avec la personne responsable de la coordination des stages, Mme Sylvie Dupont. Pour minimiser vos déplacements, il y aura deux possibilités de rencontres différentes soit une au siège social du collège à Repentigny et une à la constituante de Joliette. **Si vous choisissez de remplir le questionnaire, cela ne vous engagera pas à participer à cette deuxième étape de la recherche.** Il vous sera possible d'indiquer votre intérêt à collaborer au groupe de discussion à la fin du questionnaire en ligne.

Je tiens à vous assurer que les informations recueillies seront traitées de façon confidentielle et qu'elles ne seront utilisées que dans le cadre de cette recherche.

Je demeure disponible si vous avez des questions ou des commentaires concernant cette recherche. Je vous remercie pour votre précieuse collaboration.

Daphné-Rébecca Arbour
Enseignante en Techniques d'éducation spécialisée
Cégep régional de Lanaudière à Joliette

ANNEXE H

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ - GROUPES DE DISCUSSION



Formulaire d'information et de consentement à participer à un projet de recherche²⁶

Partie 1 : Information

Titre du projet de recherche

La validation de la grille d'évaluation du stage final en Techniques d'éducation spécialisée par les répondantes et les répondants des milieux de stage

Chercheuse responsable du projet de recherche

Daphné-Rébecca Arbour, enseignante en Techniques d'éducation spécialisée, Cégep régional de Lanaudière à Joliette

Préambule

Dans le cadre de la Maîtrise en Éducation de l'Université de Sherbrooke, j'effectue une recherche et je sollicite votre participation à ce projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Je vous invite à me poser toutes les questions que vous jugerez utiles et à me demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

Nature et objectifs du projet de recherche

La recherche permettra de valider la nouvelle grille d'évaluation du stage de consolidation soit le dernier stage de la formation en TES du Cégep Régional de Lanaudière à Joliette. Cette

²⁶ Ce document s'est grandement inspiré de : Gouvernement du Québec (2016). *Clauses légales types des formulaires d'information et de consentement dans le cadre d'essais cliniques*. Québec : Ministère de la Santé et des Services sociaux. [En ligne] : http://ethique.msss.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Consentement/Clauses_legales_types.pdf

grille fut entièrement revue par l'équipe des enseignantes et des enseignants du département de TES et nous expérimentons avec vous pour la première fois cette nouvelle grille à la session d'automne 2017.

Dans le cadre de cette étude, nous désirons vérifier dans quelle mesure la nouvelle grille d'évaluation du stage final en TES est suffisamment conviviale pour vous permettre, en tant que répondante ou répondant d'un milieu de stage, de collaborer à l'évaluer les apprentissages des stagiaires. Plus spécifiquement, je souhaite, grâce à votre participation

- Juger la validité du contenu de la grille d'évaluation.
- Apprécier l'efficacité de la forme de grille d'évaluation

Déroulement du projet de recherche

Deux stratégies différentes sont prévues dans cette recherche pour obtenir l'information nécessaire pour atteindre les objectifs de cette recherche. En plus du questionnaire en ligne auquel vous avez déjà répondu, je sollicite votre implication afin de participer à un groupe de discussion (*focus group*).

Le groupe de discussion sera animé par moi-même, Mme Daphné-Rébecca Arbour, chercheuse responsable de la recherche ainsi que Mme Sylvie Dupont qui coordonne les stages au département d'éducation spécialisée au Cégep régional de Lanaudière à Joliette.

La rencontre, qui dure un maximum de deux heures, vise à recueillir l'avis des répondantes et des répondants sur les éléments du contenu de la grille d'évaluation ainsi que la mise en page de celle-ci à la suite de son utilisation lors de l'encadrement d'une, d'un stagiaire en TES à la session d'automne 2017. Les informations recueillies permettent d'approfondir voire clarifier des éléments abordés dans le questionnaire que vous avez rempli en ligne. Afin de faciliter la transcription des données recueillies durant la rencontre de discussion, un enregistrement audio de la discussion sera réalisé.

Risques associés au projet de recherche

Participer au projet de recherche ne présente aucun risque apparent pour la majorité des participants. Les risques ne sont pas différents de ceux habituellement rencontrés dans votre vie quotidienne.

Dans le cas où l'expérience de supervision de stage s'est avérée plus difficile (ex. échec du stage, difficulté d'adaptation importante du stagiaire), la participation au groupe de discussion pourrait induire un inconfort psychologique. Le cas échéant, la discussion sur votre vécu de répondante ou de répondant de stage pourrait vous faire ressentir des émotions désagréables, comme de la gêne, de la frustration ou de la déception. Ces échanges pourraient faire ressurgir des souvenirs déplaisants.

Inconvénients associés au projet de recherche

Le fait de devoir vous déplacer à nos bureaux pour le groupe de discussion représente un inconvénient à participer à ce projet de recherche. Comme deux rencontres de discussion sont prévues, participer à cette étude nécessite d'être disponible en soirée à l'une ou l'autre des dates prévues. Pour minimiser vos déplacements, une rencontre est prévue à Joliette et l'autre à Repentigny.

Puisque la discussion est basée sur votre vécu personnel dans l'utilisation de la grille d'évaluation du stage en TES et que la rencontre a lieu quelques semaines à la suite de la session d'automne 2017, il pourrait s'avérer difficile de vous remémorer les constats et observations que vous avez faits durant votre expérimentation de la grille. Cela peut constituer un autre inconvénient associé au projet.

Avantages

Un des premiers avantages de participer à cette recherche est de pouvoir donner votre avis sur un outil d'évaluation que vous utilisez pour accompagner les stagiaires de TES en 3^e année. Participer au groupe de discussion vous permettra d'entrer en contact avec d'autres répondantes et répondants d'autres milieux d'intervention ce qui peut être enrichissant pour vous.

Un second avantage sera que la grille d'évaluation pourra être améliorée et ainsi être plus adaptée pour les répondantes et les répondants. À plus long terme, les recommandations et conclusions du projet de recherche pourraient permettre la révision des autres grilles d'évaluation des deux autres stages de la formation.

Participation volontaire et possibilité de retrait

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision à la chercheuse responsable du projet. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, les données qui proviendront de votre témoignage de même que les renseignements qui vous concernent seront détruits. Votre consentement ne vous prive d'aucun droit au recours judiciaire en cas de préjudice lié aux travaux de recherche.

Confidentialité

Durant votre participation à ce projet, la chercheuse responsable recueillera et consignera dans un dossier de recherche les renseignements vous concernant. Seuls les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de ce projet ceux permettant de communiquer rapidement avec vous (vos noms et prénoms, vos coordonnées et la date de début et de fin de votre participation) seront consignés et conservés dans un ordinateur protégé par un mot de passe et accessible seulement à la chercheuse.

Tous les renseignements recueillis demeureront strictement confidentiels dans les limites prévues par la loi. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des renseignements, vous ne serez identifié que par un numéro de code.

La chercheuse responsable du projet utilisera les données à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet décrits dans le formulaire d'information et de consentement ci-dessus. Ces données seront conservées jusqu'à l'acceptation de l'essai de la chercheuse responsable à l'Université de Sherbrooke.

Les données pourront être publiées dans des revues spécialisées ou faire l'objet de discussions scientifiques, mais il ne sera pas possible de vous identifier.

Vous aurez le droit de consulter votre dossier de recherche pour vérifier les renseignements recueillis, et les faire rectifier au besoin, et ce, aussi longtemps que le chercheur

responsable du projet ou l'établissement détiennent ces informations. Cependant, afin de préserver l'intégrité scientifique du projet, vous pourriez n'avoir accès à certaines de ces informations qu'une fois votre participation terminée.

Identification des personnes ressources

Pour toute information relative au projet, vous pouvez contacter Madame Daphné-Rébecca Arbour, chercheuse principale, professeure au Cégep régional de Lanaudière à Joliette

Pour toute question concernant vos droits en tant que sujet participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes ou des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec la directrice de l'établissement, Hélène Bailleu, au numéro de téléphone suivant

Surveillance des aspects éthiques du projet de recherche

Ce projet a obtenu la certification éthique du comité d'éthique de la recherche du Cégep régional de Lanaudière. Vous pouvez communiquer avec la présidence de ce comité pour signaler tout manquement à cet égard, faire valoir votre point de vue ou poser des questions.

Robert Morin

Président du comité d'éthique de la recherche (CER)

Partie 2 : Consentement

Participant apte à donner son consentement

J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement. Je reconnais qu'on m'a expliqué le projet, qu'on a répondu à mes questions et qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre une décision.

Je consens à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

Nom et signature du participant
ou de la participante à la recherche

Date

Pour le chercheur

Je certifie qu'on a expliqué au participant à la recherche et, le cas échéant au tiers autorisé, les termes du présent formulaire d'information et de consentement, que l'on a répondu aux questions que le sujet de recherche avait à cet égard et qu'on lui a clairement indiqué qu'il demeure libre de mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice.

Je m'engage, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au sujet de recherche.

Daphné-Rébecca Arbour
Chercheuse responsable du projet de recherche

Date

ANNEXE I

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ - ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT À PARTICIPER À UN PROJET DE RECHERCHE²⁷

Partie 1 : Information

Titre du projet de recherche

La validation de la grille d'évaluation du stage final en Techniques d'éducation spécialisée par les répondantes et les répondants des milieux de stage

Chercheuse responsable du projet de recherche

Daphné-Rébecca Arbour, enseignante en Techniques d'éducation spécialisée,
Cégep régional de Lanaudière à Joliette

Préambule

Dans le cadre de la Maîtrise en Éducation de l'Université de Sherbrooke, j'effectue une recherche et je sollicite votre participation à ce projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Je vous invite à me poser toutes les questions que vous jugerez utiles et à me demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

²⁷ Ce document s'est grandement inspiré de : Gouvernement du Québec (2016). *Clauses légales types des formulaires d'information et de consentement dans le cadre d'essais cliniques*. Québec : Ministère de la Santé et des Services sociaux. [En ligne] : http://ethique.msss.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Consentement/Clauses_legales_types.pdf

Nature et objectifs du projet de recherche

La recherche permettra de valider la nouvelle grille d'évaluation du stage de consolidation soit le dernier stage de la formation en TES du Cégep Régional de Lanaudière à Joliette. Cette grille fut entièrement revue par l'équipe des enseignantes et des enseignants du département de TES et nous expérimentons avec vous pour la première fois cette nouvelle grille à la session d'automne 2017.

Dans le cadre de cette étude, nous désirons vérifier dans quelle mesure la nouvelle grille d'évaluation du stage final en TES est suffisamment conviviale pour vous permettre, en tant que répondante ou répondant d'un milieu de stage, de collaborer à l'évaluation des apprentissages des stagiaires. Plus spécifiquement, je souhaite, grâce à votre participation

- Juger la validité du contenu de la grille d'évaluation.
- Apprécier l'efficacité de la forme de grille d'évaluation

Déroulement du projet de recherche

Différentes stratégies sont prévues dans cette recherche pour obtenir l'information nécessaire pour atteindre les objectifs de cette recherche. En plus du questionnaire en ligne pour lequel vous avez déjà été sollicitée, votre implication actuelle consiste à participer à un entretien téléphonique.

La discussion sera animée par moi-même, Mme Daphné-Rébecca Arbour, chercheuse responsable de la recherche et enseignante au département d'éducation spécialisée au Cégep régional de Lanaudière à Joliette.

La discussion, qui dure un maximum de 30 minutes, vise à approfondir des éléments abordés dans le questionnaire en ligne et traiter de nouveaux éléments. Afin de faciliter la transcription des données recueillies durant la discussion, un enregistrement audio de l'échange sera réalisé.

Risques associés au projet de recherche

Participer au projet de recherche ne présente aucun risque apparent pour la majorité des participants. Les risques ne sont pas différents de ceux habituellement rencontrés dans votre vie quotidienne.

Dans le cas où l'expérience de supervision de stage s'est avérée plus difficile (ex. échec du stage, difficulté d'adaptation importante du stagiaire), la participation à la discussion téléphonique pourrait induire un inconfort psychologique. Le cas échéant, la discussion sur votre vécu de répondante ou de répondant de stage pourrait vous faire ressentir des émotions désagréables, comme de la gêne, de la frustration ou de la déception. Ces échanges pourraient faire ressurgir des souvenirs déplaisants.

Inconvénients associés au projet de recherche

Puisque la discussion est basée sur votre vécu personnel dans l'utilisation de la grille d'évaluation du stage en TES et que la rencontre a lieu quelques semaines à la suite de

la session d'automne 2017, il pourrait s'avérer difficile de vous remémorer les constats et observations que vous avez faits durant votre expérimentation de la grille. Cela peut constituer un autre inconvénient associé au projet.

Avantages

Un des premiers avantages de participer à cette recherche est de pouvoir donner votre avis sur un outil d'évaluation que vous utilisez pour accompagner les stagiaires de TES en 3^e année.

Un second avantage sera que la grille d'évaluation pourra être améliorée et ainsi être plus adaptée pour les répondantes et les répondants. À plus long terme, les recommandations et conclusions du projet de recherche pourraient permettre la révision des autres grilles d'évaluation des deux autres stages de la formation.

Participation volontaire et possibilité de retrait

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision à la chercheuse responsable du projet. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, les données qui proviendront de votre témoignage de même que les renseignements qui vous concernent seront détruits. Votre consentement ne vous prive d'aucun droit au recours judiciaire en cas de préjudice lié aux travaux de recherche.

Confidentialité

Durant votre participation à ce projet, la chercheuse responsable recueillera et consignera dans un dossier de recherche les renseignements vous concernant. Seuls les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de ce projet et ceux permettant de communiquer rapidement avec vous (vos noms et prénoms, vos coordonnées et la date de début et de fin de votre participation) seront consignés et conservés dans un ordinateur protégé par un mot de passe et accessible seulement à la chercheuse.

Tous les renseignements recueillis demeureront strictement confidentiels dans les limites prévues par la loi. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des renseignements, vous ne serez identifié que par un numéro de code.

La chercheuse responsable du projet utilisera les données à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet décrits dans le formulaire d'information et de consentement ci-dessus. Ces données seront conservées jusqu'à l'acceptation de l'essai de la chercheuse responsable à l'Université de Sherbrooke.

Les données pourront être publiées dans des revues spécialisées ou faire l'objet de discussions scientifiques, mais il ne sera pas possible de vous identifier.

Vous aurez le droit de consulter votre dossier de recherche pour vérifier les renseignements recueillis, et les faire rectifier au besoin, et ce, aussi longtemps que le chercheur responsable du projet ou l'établissement détiennent ces informations. Cependant, afin de préserver l'intégrité scientifique du projet, vous pourriez n'avoir accès à certaines de ces informations qu'une fois votre participation terminée.

Identification des personnes ressources

Pour toute information relative au projet, vous pouvez contacter Madame Daphné-Rebecca Arbour, chercheuse principale, professeure au Cégep régional de Lanaudière à Joliette

Pour toute question concernant vos droits en tant que sujet participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes ou des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec la directrice de l'établissement, Hélène Bailleu, au numéro de téléphone suivant

Surveillance des aspects éthiques du projet de recherche

Ce projet a obtenu la certification éthique du comité d'éthique de la recherche du Cégep régional de Lanaudière. Vous pouvez communiquer avec la présidence de ce comité pour signaler tout manquement à cet égard, faire valoir votre point de vue ou poser des questions.

Robert Morin

Président du comité d'éthique de la recherche (CER)

Partie 2 : Consentement

Participant apte à donner son consentement

J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement. Je reconnais qu'on m'a expliqué le projet, qu'on a répondu à mes questions et qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre une décision.

Je consens à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Une copie du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

Nom et signature du participant ou de la participante à la recherche

Date

Pour le chercheur

Je certifie qu'on a expliqué au participant à la recherche et, le cas échéant au tiers autorisé, les termes du présent formulaire d'information et de consentement, que l'on a répondu aux questions que le sujet de recherche avait à cet égard et qu'on lui a clairement indiqué qu'il demeure libre de mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice.

Je m'engage, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au sujet de recherche.

1^{er} février 2018

Daphné-Rébecca Arbour

Chercheuse responsable du projet de recherche

Date

ANNEXE J

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE



Certificat d'approbation éthique

Le Comité d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche suivant et l'a jugé conforme à la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains du Cégep régional de Lanaudière :

La validation de la grille d'évaluation du stage final en Techniques d'éducation spécialisée par les répondantes et les répondants des milieux de stage

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au CER.

La suspension ou la cessation au protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au CER dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Prière de transmettre le rapport de suivi annuel ainsi que le rapport final au CER. Si le projet doit se poursuivre au-delà du présent certificat, veuillez soumettre une demande de renouvellement au comité.

Certificat émis le 13 septembre 2017. No de certificat : 2017-09-13-02

Robert Morin, président du CER

Comité d'éthique de la recherche
Cégep régional de Lanaudière

ANNEXE K

GRILLE D'ENTREVUE - ENTRETIENS TÉLÉPHONIQUES

Questions pour entretiens téléphoniques avec les répondants de stage

Durant cette discussion de maximum 30 minutes, nous aborderons éléments liés à la fonction de la grille de stage et à sa validité. L'ensemble des résultats obtenus nous permettra donc de valider la grille de stage de consolidation en vue de la bonifier ainsi que celle des autres stages éventuellement.

En vue de vous préparer à la discussion téléphonique, je vous propose une première lecture des questions qui vous seront posées. La discussion sera enregistrée avec votre consentement afin de pouvoir colliger les données recueillies. Une copie vierge de la grille vous sera aussi envoyée par courriel pour faciliter sa consultation.

Questionnaire

- **Thème 1 : Fonction de la grille : rétroaction**
 - a. Une des fonctions de la grille d'évaluation est de guider le répondant dans la rétroaction qu'il donne aux stagiaires par rapport aux apprentissages à réaliser dans le stage. Les réponses à certaines questions du questionnaire nous démontrent que la grille ne permet pas cela de façon satisfaisante pour tous. Nous aimerions avoir vos commentaires à ce sujet. Explications.
- **Thème 2 : Validité de la grille**
 - a. Est-ce que la grille permet une évaluation similaire/concordante entre vous, le stagiaire et le superviseur ? Commentaires.
 - b. D'un milieu à l'autre, les rôles assumés par les éducateurs spécialisés peuvent varier. Est-ce que les comportements attendus décrits sont représentatifs des apprentissages qu'un étudiant doit réaliser pour exercer le métier peu importe le milieu ?
 - c. En ce sens, considérant que ce stage est le dernier de la formation, est-ce que le seuil minimal attendu de chacun des objectifs correspond aux compétences attendues à l'entrée du marché du travail ?
- **Avez-vous d'autres commentaires que vous souhaitez partager et qui n'ont pas été abordés ?**
- **Auriez-vous de l'intérêt à participer à un séminaire de formation sur l'encadrement de stagiaires en éducation spécialisée ?**

ANNEXE L

GRILLE D'ENTREVUE - GROUPES DE DISCUSSIONS

**Questions pour le groupe focalisé du 17 janvier 2018
au A-232
de 16h30 à 18h30**

Durant cette rencontre nous aborderons certains résultats du questionnaire de recherche rempli en décembre dernier, mais aussi d'aborder d'autres aspects non traités dans ce questionnaire. L'ensemble des résultats obtenus nous permettra donc de valider la grille de stage de consolidation en vue de la bonifier ainsi que celle des autres stages éventuellement.

La discussion portera sur 3 thèmes généraux. En vue de vous préparer à la rencontre, on vous suggère de lire les questions qui vous seront posées. La discussion sera enregistrée avec votre consentement afin de pouvoir colliger les données recueillies. Une copie vierge de la grille vous sera aussi distribuée.

Déroulement de la rencontre

1. Déroulement /Présentations
2. Lecture et signature du formulaire d'information et de consentement à participer à un projet de recherche
- 2 Fonctionnement du groupe de discussion
- 3 Questions
- 4 Pause au besoin
- 5 Suite des questions
- 6 Conclusion et remerciements

Questionnaire

- **Thème 1 : Fonctions de la grille**
 - b. Une des fonctions de la grille d'évaluation est de guider le répondant dans la rétroaction qu'il donne aux stagiaires par rapport aux apprentissages à réaliser dans le stage. Les réponses à certaines questions du questionnaire nous démontrent que la grille ne permet pas cela de façon satisfaisante pour tous. Nous aimerions avoir vos commentaires à ce sujet. Explications.
 - c. Dans le questionnaire plusieurs répondants ont énuméré des stratégies ou outils qu'ils utilisent pour alimenter leurs rétroactions telles que : Grille d'observation, tableau synthèse des défis du stagiaire, grille d'entrevue, notes personnelles, discussion en équipe, observation directe du stagiaire. Qu'est-ce qui pourrait vous aider davantage à assumer votre rôle de donner de la rétroaction au stagiaire.

- **Thème 2 : Forme de la grille**
 - b. Au niveau de la forme de la grille, on a apporté certaines innovations telles qu'insérer un lexique et introduire des consignes d'utilisation qui proposent un usage continu de la grille tout au long du stage. Quelle est votre appréciation de ces changements. Explications.
 - c. Une des intentions recherchées avec les changements apportés à cette grille est d'éviter la redondance entre les éléments évalués. Quelles sont vos observations à ce sujet?
- **Thème 3 : Validité de la grille**
 - a. Est-ce que la grille permet une évaluation similaire/concordante entre vous, le stagiaire et le superviseur? Commentaires.
 - b. D'un milieu à l'autre, les rôles assumés par les éducateurs spécialisés peuvent varier. Est-ce que les comportements attendus décrits sont représentatifs des apprentissages qu'un étudiant doit réaliser pour exercer le métier peu importe le milieu.
 - c. En ce sens, considérant que ce stage est le dernier de la formation, est-ce que le seuil minimal attendu de chacun des objectifs correspond aux compétences attendues à l'entrée du marché du travail.
- **Avez-vous d'autres commentaires que vous souhaitez partagés et qui n'ont pas été abordés?**
- **Auriez-vous de l'intérêt à participer à un séminaire de formation sur l'encadrement de stagiaires en éducation spécialisée?**